

Päivi Sundholm

**Lastenkirjallisuus ja sen vaikutukset  
lapsen kuvalliseen ilmaisuun ja kehitykseen**

Pro gradu-tutkielma  
Kuvataidekasvatus  
2019

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. JOHDANTO.....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>2. LASTENKIRJALLISUUS .....</b>                                | <b>6</b>  |
| 2.1. SADUT - PORTTI LAPSEN MAAILMAAN.....                         | 7         |
| 2.2. SADUT LAPSEN HENKISEN KASVUN EDISTÄJINÄ .....                | 8         |
| 2.3. SADUISSA HYVYYS JA PAHUUS SAAVAT KASVOT .....                | 10        |
| 2.4. SATU, TAIDETEOS JA OPAS LUOVUUDEN TIELLÄ.....                | 10        |
| 2.5. LASTEN KUVAKIRJALLISUUS.....                                 | 11        |
| 2.5.1. Kuvakirjojen historia.....                                 | 13        |
| 2.5.2. Kuvakirjojen lajityypit .....                              | 13        |
| 2.5.3. Kuvakirjojen kerronnan merkitys lapselle.....              | 14        |
| 2.6. LASTENKIRJAN ASEMA NYKY-SUOMESSA.....                        | 15        |
| <b>3. LAPSEN KEHITYKSEN TEOREETTISTA TAUSTAA.....</b>             | <b>19</b> |
| 3.1. YLEISPIIRTEITÄ LAPSEN KEHITYKSESTÄ.....                      | 20        |
| 3.2. PIAGET'N KEHITYSTEORIA KUVALISEN ILMAISUN NÄKÖKULMASTA ..... | 23        |
| 3.2.1. <i>Sensomotorinen kausi</i> .....                          | 25        |
| 3.2.2. <i>Esioperationaalinen kausit</i> .....                    | 25        |
| 3.2.3. <i>Konkreettiset operaatiot</i> .....                      | 26        |
| 3.2.4. <i>Formaaliset operaatiot</i> .....                        | 27        |
| 3.3. KIISTANALAISET TEORIAT OVAT KESTÄNEET AIKAA.....             | 27        |
| <b>4. LAPSEN KUVALINEN KEHITYS JA SEN TUTKIMINEN.....</b>         | <b>29</b> |
| 4.1. LAPSEN KUVALISEN ILMAISUN KEHITYS LOWENFELDIN MUKAAN .....   | 32        |
| 4.1.1. <i>Riimusteluvaihe</i> .....                               | 32        |
| 4.1.2. <i>Kaavavaiheen esiaste</i> .....                          | 33        |
| 4.1.3. <i>Kaavavaihe</i> .....                                    | 34        |
| 4.1.4. <i>Heräävä realismi</i> .....                              | 34        |
| 4.1.5. <i>Näennäisrealismi</i> .....                              | 36        |
| 4.1.6. <i>Nuorten taide</i> .....                                 | 37        |
| 4.2. LAPSEN TAITEELLINEN KEHITYS VS. MUU KEHITYS.....             | 37        |
| 4.3. PIIRTÄMISEN JA KIRJOITTAMISEN YHTEISET ALKUTAIPALEET .....   | 39        |
| <b>5. TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>      | <b>41</b> |
| <b>6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....</b>                          | <b>43</b> |
| 6.1. TUTKIMUSOTE JA –TYYPPI.....                                  | 43        |
| 6.2. TUTKIMUKSEN OTOS JA TUTKIMUSJOUKKO .....                     | 44        |
| 6.3. TUTKIMUSMENETELMÄT.....                                      | 45        |
| 6.4. TUTKIMUKSEN VAIHEIDEN SUUNNITTELU .....                      | 46        |
| 6.5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....                               | 47        |
| 6.6. AINEISTON ANALYSOINTI .....                                  | 47        |

|  |           |
|--|-----------|
| 6.7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA .....                      | 48        |
| <b>7. TUTKIMUSVAIHEIDEN RAPORTOINTI .....</b>                          | <b>52</b> |
| 7.1. TUTKIMUKSEN ENSIMMÄINEN VAIHE .....                               | 52        |
| 7.2. TUTKIMUKSEN TOINEN VAIHE.....                                     | 57        |
| 7.3. TUTKIMUKSEN KOLMAS VAIHE .....                                    | 61        |
| <b>8. TUTKIMUKSEN TULOKSIEN TULKINTAA JA POHDINTAA .....</b>           | <b>68</b> |
| 8.1. VAPAA PIIRTÄMINEN .....   | 69        |
| 8.2. PIIRROKSET SATUHETKEN JÄLKEEN.....                                | 74        |
| 8.3. KUVAKIRJAHETKEN VAIKUTUKSET LASTEN PIIRTÄMISEEN .....             | 78        |
| 8.4. TUTKIMUKSEN TULOKSIA TUTKIMUSONGELMIEN KAUTTA TARKASTELTUNA ..... | 82        |
| <b>9. PÄÄTELMÄ.....</b>  | <b>84</b> |
| <b>LÄHTEET .....</b>   | <b>86</b> |
| <b>KUVALÄHTEET .....</b>   | <b>91</b> |

## 1. JOHDANTO

Olen aina rakastanut kirjoja. Kirjan lukeminen avaa tien uuteen ja jännittävään maailmaan, joka on jokaisella lukukerralla aina erilainen. Kirjojen avulla saattoi välillä unohtaa tylsän arjen ja kadota hetkeksi fantasiamaailmaan, jossa kaikki oli mahdollista. Tarinat elähdyttivät pienen tytön sydäntä ja saivat haaveet lentämään taivaisiin asti. Kirjat olivat myös keino paeta todellisuudesta, kun elämä tuntui liian raskaalta. Se helpotti paljon silloin, kun elämä ei mennytkään niin kuin olisi pitänyt.

Kirjat ovat aina ruokkineet minun mielikuvitustani, joten aikuisiälläni jäin pohtimaan asiaa syvemmin. Olinko ainoa, joihin kirjat vaikuttivat niin syvästi vai olisiko kirjojen maailmaa mahdollista käyttää apuna lasten taidekasvatuksessa? Stimuloisivatko lastenkirjat todella lapsia samoin kuin itse muistan niiden vaikuttaneen minuun? Olisiko näin siis mahdollista saattaa lapsen kuvallinen ilmaisu vielä riemukkaampaan lentoon satuhetkien ja lastenkirjojen rikkaiden kuvamaailmojen avulla?

Tässä tutkimuksessa syvennyttään tarkastelemaan lastenkirjallisuuden ja kuvataiteen yhtymäkohtaa lapsen ilmaisussa ja hänen kehityksessään. Aineistossa esitellään lastenkirjallisuuden eri lajityyppejä, kuten satukirjallisuutta ja kuvakirjallisuutta. Satukirjallisuutta esitellään Sinikka Ojasen ja Hilikka Ylösen tutkimuksien avulla. Satujen terapeuttisia vaikutuksia lapseen ja lapsen kehitykseen käsitellään puolestaan Bruno Bettelheimin näkemyksien avulla. Kuvakirjallisuutta määritellään taasen Irja Lappalaisen ja Ulla Rhedinin tutkimuksien avulla.

Lapsen kokonaisvaltaista kehitystä esitellään eri tutkijoiden, kuten Erik H. Eriksonin ja Robert J. Havighurstin elinkaariteorioiden avulla. Kehityksen eri osa-alueita, kuten motorista ja fyysistä kehitystä valotetaan Tuula Tammisen, Sirkka Laurin ja Lea Pulkkinen kirjoitusten avulla. Pääosin tutkimuksessa keskitytään kuitenkin lapsen kuvallisen kehityksen etenemiseen ja tämän näkökulman kautta käsitellään Jean Piaget'n luoma kehityksen vaiheteoria. Kuvallista kehitystä esitellään yleisesti Marjo Räsäsen ja Rhoda Kelloggin ajatusten avulla. Keskeiseen rooliin aineistossa nousee myös Viktor Lowenfeldin ikäkausimallit ja niiden tarkastelu kuvallisen kehityksen esittäjinä.

Tämän tutkimuksen päätavoitteena on vertailla vapaan piirtämisen tuloksia lastenkirjallisuuden kahdella lajityypillä stimuloituun piirtämiseen. Tämän asettelun tavoitteena on tuoda esille kirjallisen stimulaation vaikutuksia lapsen kuvalliseen ilmaisuun. Vapaan piirtämisen tuloksia käytetään vertailukohtana. Tutkimuksessa asetetaan hypoteesi, jonka mukaan tutkimusjoukkoa stimuloimalla saadaan aikaan positiivinen vaikutus tuotoksiin, eli eroa syntyy verrattavissa vapaan piirtämisen tuotoksiin. Satukirjan lukeminen on verrattavissa oppimisprosessiin, ja piirtäminen tarjoaa lapselle keinoja käsitellä kuulemaansa ja kokemaansa. Taiteellinen työskentely tarjoaa lapselle mahdollisuuden tunteidensa käsittelyyn ja lopulta niiden purkuun.

Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena, jonka tutkimusjoukko on verrattain pieni, mutta tapaustutkimukselle tyypillinen. Tutkimus toteutetaan kolmessa osassa ja tietoa kerätään observoimalla ja tekemällä muistiinpanoja tutkimustilanteesta sekä keräämällä piirustuksia. Tuloksina saatuja piirroksia analysoidaan koottujen aineistojen pohjalta.

Tutkimuksen toisena tarkoituksena on kartoittaa, missä Lowenfeldin kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheessa kohdejoukon lapset ovat. Lisäksi määritellään, mihin Piaget'n vaiheeseen lasten kehitys osuu. Tutkimuksen empiria pyrkii siis kartoittamaan lasten kehityksen tasoa kuvallisen kehityksen näkökulmasta ja sen yhteyksiä ajattelun kehitykseen.

## 2. LASTENKIRJALLISUUS

Lastenkirjallisuuden vanhin muoto on varmasti satukirjallisuus. Satuja on kerrottu tarinoiden muodossa kautta aikojen, jo kauan ennen kuin niitä ruvettiin kirjaamaan ylös ja kokoamaan kirjojen muotoon. Siitä todisteena ovat olemassa eri maiden kansalliseepokset aina Homeroksen Iliasta ja Odyssiasta meidän omaan Kalevalaamme saakka. Antiikin ajan filosofit kuten Aristoteles ja Sokrates käyttivät opetuksiensa apuna tarinoita. Samoin toimivat eri uskontojen profeetat kuten Jeesus, Buddha ja Krishna, jotka puhuivat vertauksin ja opettivat tarinoiden avulla. Ennen maita kiersivät satujenkertojat, trubaduurit ja näyttelijäseurueet kertoen tarinoita ja legendoja eteenpäin. (Haapaniemi-Maula 1997, 51.) Satuja kerrottiin kaikenikäisille ja ne viihdyttivät, opettivat ja pelottelivat ihmisiä vauvasta vaariin. Nykyisin sadut on tarkoitettu pääosin lapsille. (Ylönen 2000, 9.) Sadut voivat olla satoja vuosia sitten syntyneitä kansansatuja, kuten ovat esimerkiksi Grimmin veljesten kokoaman satukokoelman sadut. Kansansatujen alkuperäiset tekijät ovat tuntemattomia. Kansansadut levisivät suusanallisesti kerrottuna versioina maista toiseen. Versioita oli yhtä monia kuin kertojiakin ja ne muuntuivat kertojen kulttuurin ja maan mukaiseksi. Nykyaikaisia satuja, joiden tekijät tiedetään, kutsutaan taidesaduiksi. Taidesadut eivät muutu, ja niiden osuus satukirjallisuudessa kasvaa jatkuvasti. Uusia kansansatuja ei enää juurikaan synny. (Ylönen 2000, 7, 14–16.)

Satujen määrittäminen on yhtä selkeää ja helppoa, kuin piirtää pysyvä viiva vedenpintaan. Kasvatustieteiden tohtori Hilka Ylönen määrittelee sadun kertomataiteena, jossa on useita eri episodeja ja normaalin ajattelun ylittäviä kokemuksia. Sadun lähtökohtana toimii myyttinen ajattelu, jonka maailmankuvan mukaan todellisuus ei ole jakautunut inhimilliseen, hallittavissa olevaan tietoisuuteen ja hallitsemattomaan luontoon, vaan nämä toimivat sadussa yhdessä kuunnellen toisiaan ja reagoiden toisiinsa. (Ylönen 2000, 9-10.)

Yleensä sadut etenevät saman rakenteen mukaisesti. Alussa esitellään ongelma, josta on selviydyttävä. Tarinan sankari lähtee etsimään ratkaisua, jonka löytämistä estää jokin pahansuopa olento. Kerronnan edetessä päähenkilö oppii omista ja muiden kokemuksista saavuttaen samalla itseluottamusta. Hän saa myös huomata, että hän ei tule selviämään yksin ja ilman apua. Sadun loppuosassa tulee kliimaksi, kriisi, jonka

selvittämisen kautta päästään onnelliseen loppuratkaisuun. Päähenkilön elämä muuttuu onnellisemmaksi ja paha saa rangaistuksensa. Tätä sadun rakennetta noudattaa suurin osa vanhoista kansansaduista sekä myös uudemmissa taidesaduista. Kun samaa rakennetta on käytetty vuosisatoja, eikä sitä ole koettu tarpeelliseksi muuttaa, täytyy sen olla toimiva. Lasta tuttu rakenne rauhoittaa, sillä sen avulla lapsi pystyy ennakoimaan sadun kulkua. Vaikka sankarin kohtaamat vaikeudet saattavat tuntua hetkittäin ylitsepääsemättömiltä, voi lapsi luottaa oikeudenmukaiseen loppuratkaisuun. (Ylönen 2000, 12–14.)

Nykyajan taidesadut ovat heijasteita omista aikakausistaan. Nykysatu on aiempaa lempeämpi ja ymmärtäväisempi ihmistä kohtaan. Saduissa näkyy myös selkeästi nykyisin se, että ne ovat pääosin lapsille suunnattuja. Tämä eroaa entisajasta, kun kansansatuja kerrottiin kaikenikäisille. Tuolloin suurin osa kuulijoista oli aikuisia. (Ylönen 2000, 21–22.)

## **2.1. Sadut – portti lapsen maailmaan**

Lapsen maailma on ihmeellinen. Se on täynnä uusia ja jännittäviä asioita, jotka herättävät ihmetystä ja kysymyksiä. Tätä maailmaa lapsi tutkii satujen kautta. Sadun luomien kuvitelmien ja niistä kumpuavan pohdiskelun avulla lapsi voi oppia ymmärtämään ja käsittelemään näkemiänsä ja kokemiensa asioita, joita hän päivittäin kohtaa elämässään. Tämä pätee lapseen erityisesti hänen ensimmäisen kuuden ikävuotensa aikana, jolloin lapsi ei ole ehtinyt vielä muodostamaan pysyviä paradigmoja ympäristöstään. (Ojanen 1980, 11.)

Sadun ainutlaatuinen arvo löytyy sen tarjoamasta mahdollisuudesta viedä lapsen mielikuvitus aivan uusille urille, joita lapsi ei olisi yksin löytänyt (Bettelheim 1975, 14). Näin satu ravitsee lapsen mielikuvitusta ja ruokkii luovuutta, jota meillä kaikilla on ollut maailmaan tullessamme. Lapsi on synnynnäinen uudistaja, sillä hän katsoo maailmaa avoimin silmin ja kokee asioita aidosti. Sadun vahvin vaikuttaja on sen tuoma tunne-elämys, jonka lapsi kokee syvänä taide-elämyksenä. Saduilla on lapseen myös virkistävä vaikutus. (Ojanen 1980, 11–12.)

Saduissa ilmaisevana keinona toimii sadun symboliikka. Vaikka satu näennäisesti kertoisikin vanhoista ajoista tai vaikkapa omituisennäköisistä otuksista, jotka elävät Muumilaaksossa, ei sillä ole lapselle merkitystä, sillä lapsella on kyky siirtyä maailmasta toiseen ja näin kokea aidosti ne tärkeät asiat, jotka sadussa nousevat esille. Sadun toiminnan ja tapahtumien avulla kuvaillaan ihmisen sielunmaisemaa ja mielelle ominaisia ristiriitatilanteita, ja selkeän symboliikan avulla lapsi pystyy tulkitsemaan niitä ongelmitta. Tämä puoli saduista eli satujen monikerroksellisuus ei aina ole aikuiselle selkeää, päinvastoin. Aikuinen näkee sadusta usein vain sen avoimen ja selkeän merkityksen, kun taas lapsi on luonnostaan avoin myös sadun kätketylle sanomalle. Symboliikan avulla lapsen on mahdollista kokea ja tutkia häntä pelottavia asioita ja ongelmia turvallisesti. (Ojanen 1980, 13–14.)

Saduissa saattaa esiintyä paljon ristiriitoja, mutta siitä ei ole haittaa. Sadut puhuvat sekä meidän tietoisuudellemme että piilotajunnallemme, ja sen vuoksi ristiriitoja ei tarvitse välttää. Ihmisen piilotajunnassa on joka tapauksessa jatkuvasti keskenään erilaisia ja ristiriitaisia pyrkimyksiä samanaikaisesti, ja sadut sopivat siten luontevasti tähän yhteyteen. (Bettelheim 1975, 212.)

Sadulle on ominaista, että sadun olemassa oleva ongelma tuodaan esiin selkeästi ja keskitetysti, ilman monimutkaisia juonikoukeroita, jotka vain turhaan hämmäntäisivät lasta. Hahmot ovat stereotyyppisen selkeitä ja tapahtumat kuvataan yksinkertaisesti, tavalla, jonka lapsen on helppo ymmärtää ja sulattaa. (Bettelheim 1975, 16.)

## **2.2. Sadut lapsen henkisen kasvun edistäjinä**

Sadut ovat olleet jo pitkään merkityksellisiä ja arvokkaita ihmisille. Kuitenkin vasta viime vuosisadalla on ruvettu ymmärtämään sadun terapeutista merkitystä lapselle. Amerikkalainen lapsipsykiatri Bruno Bettelheim on yksi kuuluisimmista aiheesta käsitelleistä tutkijoista ja hän kirjoittaa laajasti aiheesta kirjassaan *Satujen lumous: Merkitys ja arvo* (1975). Bettelheimin mukaan sadun motiivien ansiosta lapsi tuntee itsensä niissä ymmärretyksi, ja sadun maailma on lapselle paljon läheisempi ja todellisempi kuin aikuisen maailma. Saduilla on lapseen keskeinen, minää vahvistava vaikutus, sillä satu kuvaa maailmaa sellaisena kuin se on, mutta ei opeta eikä neuvo. Lapsi saa itse löytää ratkaisun mielestään ongelmallisiin kohtiin. Saduilla on lapsiin



myös rauhoittava vaikutus, sillä ne johtavat aina onnelliseen loppuratkaisuun ja tämä tyydyttää lapsen turvallisuudenkaipua ja antaa uskoa tulevaisuuteen. (Ojanen 1980, 17–18.) Kaikista kirjallisuuden lajeista vain sadut opastavat lasta löytämään oman kutsumuksensa ja identiteettinsä, ja sadut myös opastavat lasta kertoen, mitä kokemuksia hän tarvitsee voidakseen kehittää luonnettansa eteenpäin. (Bettelheim 1975, 32.)

Kasvaessaan lapsi tulee kärsimään sisäisistä ongelmista, kuten narsistisista pettymyksistä, sisaruskateudesta ja oidipaalisisistä ristiriidoista, ja jotta hän kykenisi kasvamaan ja kehittymään persoonana löytäen oman identiteettinsä, lapsen tulee saada käsitellä näitä ongelmia. Satujen kautta lapsen on mahdollista käsitellä sekä tietoisia ajatuksiaan että piilotajuntansa sisältöä ja jäsentää ja hallita näin omaa elämäänsä. Piilotajunta ohjaa vahvasti lasten mutta myös aikuisten elämää. Kun piilotajuista aineistoa päästetään tietoisuuteen ja työstetään sadun avulla mielikuvituksessa se auttaa lasta saavuttamaan terveen itsetunnon ja kehittää moraalista vastuuntuntoa. Aito satu panee lapsen kohtaamaan suoraan elämän perusehdot. (Bettelheim 1975, 14–15.)

Saduilla voi siis olla hyvinkin terapeutin vaikutus lapsiin. Terapeuttisissa saduissa tapahtuu asioita, joiden toivotaan koskettavan lasta tunnetasolla. Samaistumisen kautta lapsi voi käydä läpi omia menetyksiä tai vaikeuksiaan mielikuvien avulla. Kun lapselle luettavan sadun henkilöistä ja heidän kokemistaan vaikeuksista löytyy yhtäläisyyksiä lapsen omaan elämään, voi lapsi havaita henkilöiden onnistumisen ja sadun onnellisen lopun kautta, että hänelläkin on mahdollisuus onnelliseen loppuun. Kun tarinan sankari voittaa kohtaamansa vaikeudet kasvaen samalla henkisesti ja oppien luottamaan omiin kykyihinsä, voi lapsi samaistumalla sankariin kasvattaa omaa itseluottamustaan. Sadun avulla lapsen on myös mahdollista purkaa kokemiaan aggressioita turvallisesti ja ketään vahingoittamatta. Satu rohkaisee ja tukee lapsen itsenäistymistä, jota yhteiskunnassamme vaaditaan lapselta joskus jo päiväkodissa, mutta viimeistään koulun alkaessa. Sadut myös opettavat lapsille hyväksyttäviä käytösmalleja. Ystävällisyyttä ja toisia huomioon ottavaa käytöstä arvostetaan, kun taas ylimielisistä ja työkeästä käytöksestä rangaistaan. (Ylönen 2000, 28.) Metaforien avulla on mahdollista saada aikaan muutosta lapsen ajattelussa ja luovan toivoa lapsen elämään. Näin lapsen mahdollinen suru lievittyy ja edessä olevat vaikeudet eivät enää tunnu niin ylivoimaisilta. Myös kykyä tuntea myötätuntoa voidaan kasvattaa terapeutin satujen

avulla. Näin sadut edistävät lapsen henkistä hyvinvointia ja kehitystä. (Ylönen 2000, 63.)

### **2.3. Saduissa hyvyys ja pahuus saavat kasvot**

Todellisuudessa ihmiset ovat kaksijakoisia; jokaisessa ihmisessä on sekä hyvää että pahaa. Vallitsevan kulttuurin mukaisesti ihmisen pimeä puoli kielletään, ja se erityisesti halutaan salata lapsilta uskotellen heille, että sisimmässään kaikki ihmiset ovat hyviä. Lapset kuitenkin tietävät, että he itse eivät aina ole hyviä, ja silloinkin, kun he ovat hyviä, he eivät välttämättä haluaisi olla. Tämä saa helposti lapset tuntemaan itsensä hirviöiksi, sillä se pahasti ristiriidassa vanhempien välittämän sanoman kanssa. (Bettelheim 1975, 15.)

Saduissa henkilöt jaotellaan varsin yksipuolisesti arkkityyppeihin, hyviin ja pahoihin ihmisiin. Erityisesti vanhoissa saduissa pahuus on aina läsnä esimerkiksi lohikäärmeen tai pahan äitipuolen hahmossa. Hyvää ihmistä edustaa puolestaan sadun sankari, johon lapsi samaistuu ja kokee tämän kautta kamppailut pahuuden kanssa. Sankarin onnistuminen ja selviytyminen vaikeuksista ja yksinäisyydestä luo lapseen uskoa ja voimaa, joita lapsi tarvitsee selviytyäkseen, erityisesti nykymaailmassa. Kamppailu hyvän ja pahan välillä myös edistää lapsen moraalintajua. Kun hyvä aina voittaa pahan, lapsi oppii, ettei rikos yksinkertaisesti kannata. (Bettelheim 1975, 16–17.)

### **2.4. Satu, taideteos ja opas luovuuden tiellä**

Bettelheim pitää satuja ainutlaatuisena taidemuotona. Sadut ovat hänen mielestään taideteoksia, jotka koskettavat lapsia syvästi ja kokonaisvaltaisesti kuin vain taideteokset voivat. Kuten suuret taidemuodot aina, sadut vaikuttavat eri ihmisiin eri tavoin. Sama satu saattaa myös vaikuttaa samaan ihmiseen eri tavoin hänen elämänsä eri vaiheissa. Lapsi käsittelee sadusta niitä asioita, joita hän henkisesti pystyy ymmärtämään ja käsittelemään. Jos lapsi saa siihen mahdollisuuden, voi hän myöhemmin palata uudelleen saman sadun pariin ja laajentaa aiempia käsityksiään tai jopa korvata ne uusilla merkityksillä. (Bettelheim 1975, 20.) Sadut voivat avata lapsen mielen arvostamaan kaikkia elämän korkeampia arvoja, ja satujen parista lapsen on

luonnollista siirtyä nauttimaan taiteen ja kirjallisuuden mestariteoksista (Bettelheim 1975, 31).

Mielikuvitus ja piilotajunta ovat Bettelheimin mukaan ihmisen persoonallisuuden perusta ja hänen toimintansa kulmakivi. Elämä ilman toivoa antavia kuvitelmia jää kapeaksi ja rajoittuneeksi, eikä ihmisellä tällöin ole voimia kohdata elämän vastoinkäymisiä. Jos tätä persoonallisuuden perustaa ei lapsuudessa ravita vanhoilla saduilla, lapsi ei kykene omin päin sepittämään tarinoita, jotka auttaisivat häntä selviytymään elämänsä ongelmatilanteista. Me voimme rohkaista lapsen mielikuvitusta ja pyytää lasta piirtämään ja maalamaan mitä hän haluaa, mutta jos hänen mieleensä ei ole rakentunut fantasiamaailmaa, mihin nojautua, ei lapsi pysty suoriutumaan tehtävästä. Kaikki kertomukset ja kuvat, joita hän voisi keksiä, ovat vain heijastuksia lapsen omista peloista ja toiveista. Sadut opastavat lasta ja neuvovat piilotajuntaa, miten toimia elämän ristiriitatilanteissa. Samalla ne rikastuttavat lapsen fantasiamaailmaa. (Bettelheim 1975, 150–151.)

## **2.5. Lasten kuvakirjallisuus**

Lasten kuvakirja määritellään kaunokirjalliseksi teokseksi, joka kertoo tarinaa kuvien ja tekstin avulla niin, että vähintään joka aukeamalla on yksi kuva. Kuvat ja teksti muodostavat yhdessä eheän ja tasaisen kokonaisuuden. (Ylönen 2000, 46–47.) Lasten kuvakirjallisuus kuuluu lasten- ja nuortenkirjallisuuden luokkaan. Yleisen jaon mukaan lastenkirjallisuus on suunnattu alle 9-vuotiaille lapsille ja sitä vanhempien lasten kirjat kuuluvat nuortenkirjallisuuden puolelle. (Lappalainen 1979, 15.) Parhaassa satuiässä lapsen ajatellaan olevan 4-8-vuotiaana. Pieni lapsi pitää keijuja ja noitia totena, mutta useat viisivuotiaat osaavat jo erottaa kuvitteellisen todellisuudesta. Lapsen omat yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso, tausta ja elämäntilanne kuitenkin vaikuttavat oleellisesti lapsen kiinnostukseen lastenkirjallisuutta kohtaan. (Ylönen 2000, 40.)

Nykyisin kaikissa lapsille suunnatuissa kirjoissa on kuvia. Kaikkein pienimmille lapsille on tarjolla katselukirjoja, jotka ovat hyvin pelkistettyjä kuvakirjoja ja niissä on kuvien lisäksi erittäin vähän tekstiä. Vähän vanhemmille lapsille suunnatuissa kirjoissa tekstin määrä suhteessa kuviin kasvaa ja tekstin merkitys myös muuttuu. Kirjan kuvat viehättävät ja viihdyttävät, ja yleensä niillä on myönteinen merkitys. Kuvat voivat

auttaa ymmärtämään kyseistä satua. Niitä saatetaan tarvita herättämään tai ylläpitämään lukijan kiinnostusta. Kun kuvat ja teksti kuuluvat saumattomasti yhteen, ne saattavat temmata vastentahtoisenkin lukijan mukaansa sadun pyörteisiin. (Ylönen 2000, 46–49.)

Kuvakirjassa lapsen on mahdollista tutustua tarinan kuvaan rauhassa syventyen ja tutkien, ja näin esimerkiksi nähdä, millaisia keijut ja noidat voivat olla. Onnistuneesta kirjan kuvasta välittyy katsojalle aivan samoin tunne kuin itse tekstistäkin. Taiteilijan tekemä kuva nähdään ensin kokonaisuutena, sitten siitä löydetään yksityiskohtia. Omille kuvitelmaille jää silti tilaa, etenkin, jos kyseessä on kuvitettu kuvakirja. Kuvat herättävät pohtimaan niissä esiintyviä ongelmia, ja myös etsimään yhdessä niihin ratkaisuja. Onnistuneimmat kuvakirjojen kuvat ovat oikeita omia pikku taideteoksiaan, jotka kuuluvat saumattomasti tarinaan ja voivat olla samalla myös lapsen ensi kosketus kuvataiteeseen. (Ylönen 2000, 47–48.)

Satujen kuvamaailma on usein rikasta ja ruokkii lapsen mielikuvitusta. Kuvien esitietoinen sisältö on kuitenkin usein paljon rikkaampi, kuin yllättäen voisi havaita. Bettelheim käsittelee tätä sisältöä tulkitsemalla tunnettuja, vanhoja satuja tarkemmin ja esittelemällä niissä ilmenevää symboliikkaa. Esimerkiksi Grimmin veljesten Hannu ja Kerttu-sadussa kirjan kuva piparkakkutalosta on unohtumaton ja on varmasti jäänyt monen lukijan mieleen. Se on viettelevä ja houkutteleva kuva, ja ken lankeaa kiusaukseen antaen houkutukselle periksi, antautuu suureen vaaraan. Lapsi huomaa, että vaikka hän tajuaa vaaran, jolle Hannu ja Kerttu ovat antautumassa, häntä itseäänkin houkuttaa langeta piparkakkutalon aikaansaamaan oraaliseen houkutukseen. Symbolisesti piparkakkutalo edustaa Bettelheimin tulkinnan mukaan äidin ruumista, joka tarjoaa ravintoa lapselleen. Kun Hannu ja Kerttu sitten antavat periksi hallitsemattomalle ahmimiselle ja taantuvat olemisen varhaisimpaan tilaan, he ovat vaarassa tuhoutua. Talon omistava noita ottaa heidät vangeikseen ja aikoo rangaista taloan tuhonneita lapsia syömällä puolestaan heidät suihin. Lapset pelastuvat vain, kun he lakkaavat kuuntelemasta kesyttömiä yllykkeitään ja ryhtyvät toimimaan älykkäästi ja suunnitelmallisesti. Näin lapsi saa opetuksen oraalisten houkutusten tuhoavista voimista. Hän saa myös todisteen siitä, kuinka itseään kehittämällä voi pelastua ja voittaa pahan voimat. (Bettelheim 1975, 197–198.)

### 2.5.1. Kuvakirjojen historia

Yleensä ensimmäisenä kuvakirjana pidetään vanhaa Comenius-nimisen kirjailijan kirjoittamaa latinan- ja saksankielistä koulukirjaa nimeltä *Orbis pictus*. Kirja on vuodelta 1658 ja sisältää noin 150 puupiirroskuvaa. On kuitenkin tulkintakysymys, onko kyse ensimmäisestä kuvakirjasta vai ei, sillä kirjan kuvien tarkoituksena oli toimia opetuksen apuvälineinä ja synnyttää keskustelua opettajan ja oppilaan välille. (Rhedin 1992, 268.) Yhä edelleen eri aineiden koulukirjoista löytyy valtavat määrät kuvia, mutta näitä kirjoja ei enää varsinaisesti pidetä kuvakirjoina, vaan oppikirjoina. Termi ”kuvakirja” viittaaakin nykykontekstissaan ennemmin lastenkirjallisuuteen. Kirjoja, joita aiemmin kutsuttiin kuvakirjoiksi laajan kuvamääränsä vuoksi, ei enää nykyisin pidetä kuvakirjoina vaan pelkästään kuvitettuna kirjoja. (Rhedin 1992, 269.) Mutta vaikka kuvan tarkoitus kirjassa ei olisikaan olla opetuskuva, lapsi oppii silti aina. Hän poimii kaikista häntä ympäröivistä kuvista viestejä ympäröivästä maailmasta, ihmiskuvasta, esteettisestä ja eettisestä näkemyksestä. Kuvakirjan tekijä on tällöin siis aina kasvattaja, vaikka se ei välttämättä olisi teoksen tarkoituksena. (Laukka 2001, 63.)

### 2.5.2. Kuvakirjojen lajityypit

Suomalainen lastenkirjailija ja lastenkirjallisuuden puolestapuhuja Irja Lappalainen määrittelee kuvakirjoja teoksessaan *Suomalainen lasten ja nuortenkirjallisuus* (1976). Lappalainen jakaa kuvakirjan kahteen luokkaan, kaunokirjalliseen ja tiedolliseen kuvakirjaan. Kaunokirjallinen kuvakirja kattaa perinteisesti sadun tai riimitellyn lastenlorun alueet. Tiedollinen kuvakirja taas annostelee lapsen tasolle sovitettua tietoa. Usein tiedollinen kuvakirja on joltain tarkkaan rajatulta alalta, kuten vaikka tekniikan tai luonnontieteiden alalta. Tietokuvakirja voi myös laajeta kertomuksen avulla saduksi, jolloin se jäsentää lapsen omaa kokemuspiiriä tuoden siihen näin uutta tietoa. Hyvä lasten kuvakirja onkin Lappalaisen mielestä sekoitus näitä kahta ollen niin monipuolinen, että se sekoittaa useita eri aineksia keskenään tarjoten lapselle runsaasti erilaisia virikkeitä. Ennen kaikkea hyvään kuvakirjaan lapsen on mahdollista samaistua. (Lappalainen 1979, 170.)

Kuvakirjallisuuden uudempaa tutkimusta edustaa ruotsalainen kirjallisuustieteen professori Ulla Rhedin. Kuvakirjoja käsittelevässä väitöskirjassaan *Bilderboken – På*

*väg mot en teori (Kuvakirja – matkalla kohti teoriaa)* Rhedin esittelee kuvakirjojen ideaalisen jaottelun kolmeen päätyyppiin: eoppisiin eli kuvitettuihin kirjoihin, laajennettuihin kuvakirjoihin ja ns. aitoon kuvakirjaan. Kuvitettuihin kirjoihin kuuluvat yleensä vanhimmat ja perinteisemmät kuvakirjat ja niiden kuvat pääosin vain kuvittavat tarinaa siihen suuremmin mitään lisäämättä. Tarina on siis pääosassa, ja kuvat ikään kuin vain kehystävät sitä. Laajennetuissa kuvakirjoissa kerronta on taasen kaksitahoista. Kuvat tuovat tarinaan jotain uutta: ilman kuvia tarinat ovat paljon köyhempiä, sillä kuvat laajentavat tarinaa ja lisäävät siihen omaa, rikasta ja taiteellista sisältöään. Kuvaan voi sisältyä jopa oma pieni sivujuoni. Päätarina kyllä toimii ilman sivujuontakin mutta osaltaan se rikastuttaa kuvakirjaa ja luo kerrontaan kerroksellisuutta. Kuvittaja ikään kuin tulkitsee omalla tavallaan kirjan tarinaa. Laajennetut kuvakirjat näyttävät syntyneen suurin piirtein samaan aikaan kuin muutkin kerronnaltaan kaksitahoiset mediat (kuten esim. sarjakuvakirjallisuus ja elokuva) syntyivät, eli 1800-luvun jälkipuoliskolla. (Rhedin 1997, 270.)

Aidon kuvakirjan konseptilla Rhedin tarkoittaa uutta, modernia kuvakirjaa, jonka ilmaisusta voi nähdä, että kirjailija ymmärtää lasten tapaa ajatella ja käsitellä asioita ja on sen vuoksi rakentanut kirjansa erityisesti lapsen ymmärryskykyä silmälläpitäen. Kirjan kuvat ja teksti toimivat yhdessä rakenteellisesti uudella tavalla, ja itse kirjakin on koostettu ja taitettu niin, että se toimisi osana tarinan kerrontaa tuoden siihen jotain uutta ja omaa. Kirjan kaikki elementit palvelevat toisiaan ja ovat yhtä tärkeitä. Tekstiä ei voi ymmärtää täysin ilman kuvitusta ja päinvastoin. Tätä uutta kuvakirjan kerrontamuotoa Rhedin kutsuu kolmitahoiseksi kerronnaksi. (Rhedin 1997, 270.)

### **2.5.3. Kuvakirjojen kerronnan merkitys lapselle**

Mihin kuvakirjoja sitten tarvitaan? Onko nättien kuvien lisääminen kirjoihin vain keino lisätä kirjojen myyntiä vai onko kuvilla itsessään jotain annettavaa lukijalleen? Kuvittaja Markus Majaluoman mukaan kuvakirja on maailman paras keino lähtyä lapsen kanssa. Kirjan kuvat tarjoavat tunnelmallaan loputtomasti keinoja viedä tarinaa eteenpäin levittäytymällä eteenne uutena maailmana. Kuvakirjan avulla voi muodostua intiimi hetki, jolloin aikuinen on läsnä ja kuuntelee lapsen mieleen nousevia kysymyksiä vastaten niihin omalla kerronnallaan, joka voi olla täysin jotain muuta kuin kirjan oma tarina. Tärkeintä ei nimittäin ole kirjan tarina ja siinä pysyminen, vaan

kaikkein tärkeintä on aikuisen oma ääni, joka keskittyy maalailemaan ja kertomaan. Se on jotain ihan muuta, kuin arjen käskevä ääni, johon lapsi on tottunut. Tämä tarjoaa lapselle mahdollisuuden nähdä läheisen aikuisen silloin, kun hän tarjoaa lapselle todellista läsnäoloaan. Tätä aikuista lapsen on helppo rakastaa ja kokea yhteenkuuluvaisuuden tunnetta hänen kanssaan. (Majaluoma 2000, 22.)

Kaikista kuvitustöistään Majaluoma arvostaa eniten juuri kuvakirjan tekemistä. Kuvakirja on ehdottomasti tärkein väline, jolla edistää pienen lapsen turvallisuudentunnetta ja jolla muokata hänen maailmankuvaansa. Majaluoma uskoo, että mikään nykyinen väline ei uhkaa kirjan merkitystä siinä luonnollisessa tiedonvälityksessä, mikä toimii lapsen ja aikuisen välillä ja auttaa meitä toteuttamaan sen oikean elämän. Kautta aikain vanhempi on opastanut lastaan tarinoita kertomalla. Tämä elintärkeä viestintä siirtää lapselle ikiaikaisen tiedon siitä, millainen maailma on ja miten se on täynnä vilinää ja touhua, hyvää ja pahaa. Ja kuinka vanhemmat ovat silti lapsen rinnalla kohtaamassa ne haasteet, mitä elämä tuo tullessaan. Tämä tarjoaa lapselle uskoa ja luottamusta siihen, että elämä on kaikesta huolimatta kokemuksen arvoinen. (Majaluoma 2000, 24–25.)

Kirjan kuvan vaikutus lapseen on välitön. Lapsi suhtautuu kuvaan avoimesti ja tunteellisesti. Ei ole harvinaista nähdä lapsen syleilevän ihanaa kuvaa tai sotkevan pelottavan peikon kasvot. Lapsen omissa piirustuksissa kuvien laukaisema prosessi jatkuu. Lapsi oppii piirtämään jäljittelemällä ja matkimalla, ja omaksumamme visuaalinen kieli siirtyy lapsen omaisuudeksi. Jos kirjan tarina ohjaa lapsen ajattelua, voi ajatella kuvien olevan lähellä lapsen silmää ja kättä. Niitä ohjaa välitön havainto, intuitio ja tunne. (Laukka 2001, 64–66.)

## **2.6. Lastenkirjan asema nyky-Suomessa**

Lastenkirja ei tunnu enää olevan samalla lailla koko yhteiskunnan tärkeänä pitämä asia kuin joskus 1980-luvun kultavuosina, jolloin kuvakirjojen myynti oli huipussaan. 1990-luvun lama puolitti esim. kustannusosakeyhtiö Tammen uusien kotimaisten lastenkirjojen julkaisuluvut runsaasta neljästäkymmenestä kappaleesta hätinä kahteenkymmeneen kappaleeseen vuodessa. Laman jälkeen kirjakauppa piristyi, mutta samalle tasolle kuvakirjojen kustantaminen ei ole toipunut. (Havaste 2001, 52–53.)

Suomen kirjakauppaliitto Ry:n ja Suomen kustannusyhdistyksen tilaaman ja Taloustutkimuksen toteuttaman ”Suomi lukee”-tutkimuksen mukaan kaikkien kirjojen kokonaismyynti omalla rahalla ostaen on noussut 29 % vuodesta 1995 vuoteen 2013 (Suomi lukee 2014, 2). Digitaalinen e-kirja on kasvattanut suosiotaan, ja osittain tällä on selitettävissä vuoden 2018 kaunokirjojen myynnin lasku, joka oli hurjat -10,7 %. Kaikkien kirjojen myynti on kuitenkin kasvussa 4,3 %, joten aiempien vuosien notkahduksesta on noustu. Kaikista hurjimmin on kuitenkin noussut lasten- ja nuortenkirjojen myynti, hurjat 12 % vuoden 2018 aikana. Eikä joulumyynti ole vielä mukana kaunistamassa tilastoja. (Tilastotietoja 2019.)

## Suurimpien kirjakauppojen myynnin muutos

(Akateeminen Kirjakauppa, Adlibris, Suomalainen Kirjakauppa)

|                          | 1.1.2018-30.9.2018 |
|--------------------------|--------------------|
| Kaunokirjat              | -10,7              |
| Lasten- ja nuortenkirjat | 12                 |
| Tietokirjat              | 4,7                |
| Oppikirjat               | 7,8                |
| Ulkomaiset kirjat        | 3,5                |
| Pokkarit                 | -2,1               |
| Kirjat yhteensä          | 3,5                |
|                          |                    |
| Muut tuotteet            | 7,1                |
|                          |                    |
| Kaikki yhteensä          | 4,3                |



Kuva 1. Suurimpien kirjakauppojen myynnin muutos ajalla 1.1.–30.9.2018 (Tilastotietoja 2019).

Lasten ja nuorten kirjojen myynnin jatkuva piristyminen antaa toivoa siitä, että vaikka digitalisoituvassa maailmassa oikeiden kirjojen tuottaminen on vaarassa, on edelleen olemassa vielä kirjoja, joita halutaan oikeasti selata ja lukea. Lastenkirjat säilyttävät suosionsa, mikä on kirjallisuuden säilymisen kannalta elintärkeää. Kun lapsi oppii nuorena arvostamaan kirjoja, tulee hän aikuisuudessaan itse todennäköisimmin jatkamaan lukemisen arvokasta perinnettä.





**Kuva 2. Suomi on kärkimaita kansainvälisissä vertailuissa (10 faktaa lukemisesta 2017, 2).**

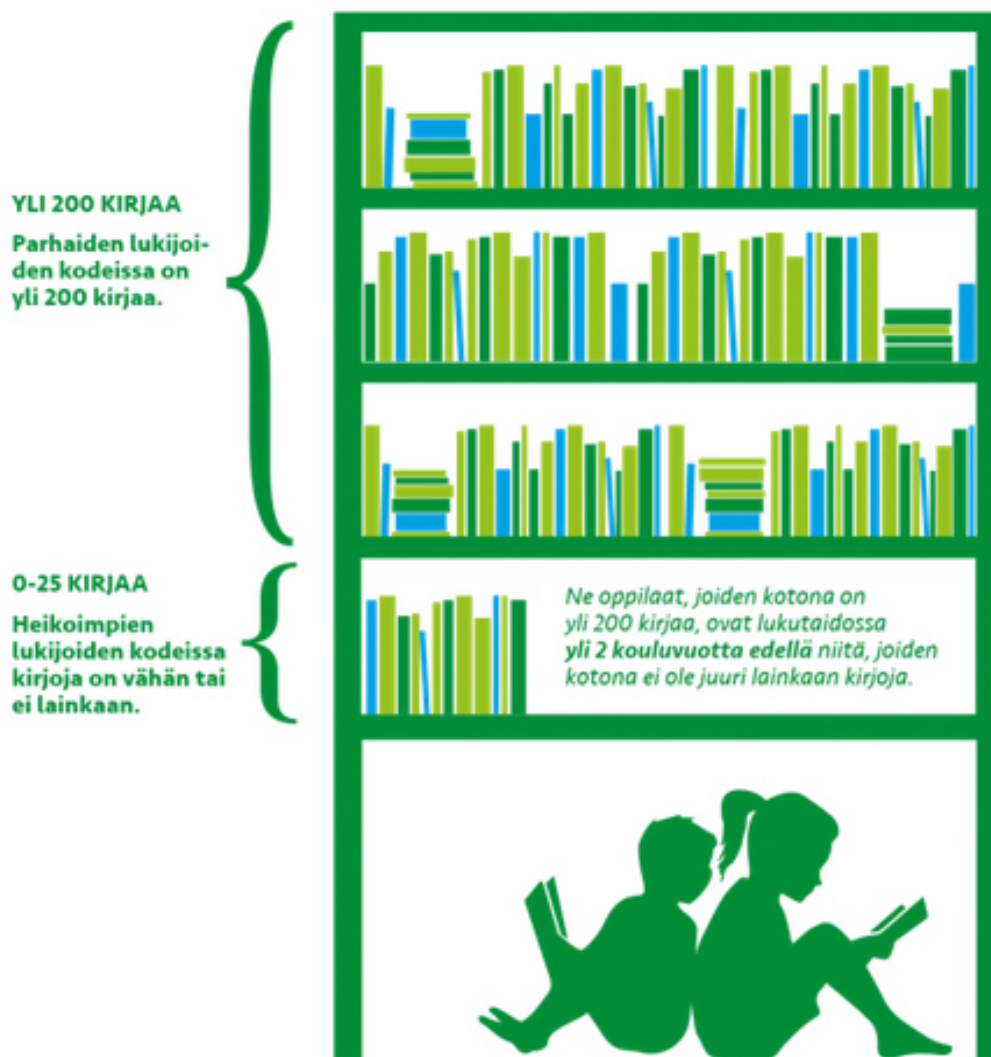
Suomalaiset ovat lukeva kansa - ainakin valtion väkilukuun suhteutettuna. Kansainvälisessä vertailussa olemme maailman kärkimaita lukutaidon, oppimistulosten ja koulutuksen alalla. Lukutaidon merkitys päivittäisessä elämässä kasvaa jatkuvasti, mutta Suomessakin lukutaidon kehitys on

negatiivista. Koulutuksen tasa-arvon takaaminen on haasteellista, sillä alueelliset erot vaikuttavat yhä enemmän oppimistuloksiin. Toinen kehitykseen merkittävästi vaikuttava asia on kotitausta. Sukupuoli on myös määrittävä tekijä, sillä poikien ja tyttöjen osaamisessa on edelleen suuri ero. (10 faktaa lukemisesta 2017, 1-2.) Lukemisen avulla on kuitenkin mahdollista murtaa sosioekonomia malleja. Tärkeintä lukutaidon kehittämisessä on nimittäin kotona annettu malli. Vanhemmat ovat lasten tärkeitä roolimalleja kaikessa, eikä lukeminen tee tähän asiaan poikkeusta. Lapselle ääneen lukemisella kotona on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen lukutaidon kehittymiseen ja yleiseen hyvinvointiin ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen. (10 faktaa lukemisesta 2017, 3). Lapset, joille luetaan iltasatu ääneen iltaisin, nukkuvat puoli tuntia pidempään kuin lapset, joille ei yleensä lueta (10 faktaa lukemisesta 2017, 8). Ääneen lukeminen vahvistaa koko perheen sisäisiä suhteita ja vaikuttaa merkittävästi lapsen tulevaan menestykseen. (10 faktaa lukemisesta 2017, 3).



**Kuva 3. Lapselle ääneen lukemisen vaikutus (10 faktaa lukemisesta 2017, 3).**

## Kirjojen määrä kotona vaikuttaa lukutaitoon



Kuva 4. Kodilla on ensisijainen rooli lapsen lukemisen ja lukuinnon synnyttäjänä. Lapsen lukutaidon kannalta jopa kotona oleva kirjojen määrä on ratkaisevaa. Kattavan kirjastoverkon ansiosta kirjamäärä ei onneksi ole rahasta kiinni. (10 faktaa lukemisesta 2017, 6 ja 10–11.)

Viimeisen vuosisadan aikana lastenkirjallisuuden haara on kokenut monia muutoksia, ja se on kehittynyt ja monipuolistunut huomattavasti. Ajatus lastenkirjallisuudesta pelkkinä satukirjoina on vanhentunut, ja kasvatuksellinen painotus on vähentynyt. Nykyisin satukirja ei enää opeteta sormi pystyssä, vaan tarjoaa enemmän kirjallisuutta ja yksilöllisiä elämyksiä lapselle. (Korolainen 2001, 10.)

### 3. LAPSEN KEHITYKSEN TEOREETTISTA TAUSTAA

Tässä luvussa tarkoituksena on tarjota selkeä ja tiivis esitys lapsen kehityksestä. Tutkimuksessa tarkastellaan piirustusten avulla lasten kuvallista ilmaisua piirustusten avulla, ja sen vuoksi on perusteltavaa luoda katsaus lapsen kehitykseen ja siihen perustuvaan teoriataustaan paremmin. On olennaista käsitellä, mitä kehitystaso merkitsee, miten normaalisti kehitys etenee ja millä tekijöillä on siihen vaikutusta. Aihetta lähestytään eri käsitteiden; kehityksen, kehityskauden ja virikkeiden kautta. Lyhyesti esitellään myös lapsen motorinen kehitys, sillä kuvallinen ja motorinen kehitys ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa.

Ihmisen kehitystä on tutkittu paljon, ja sitä käsitteleviä teorioita löytyy useita. Eräs niistä on 1930-luvulta peräisin oleva Bühlerin (1933) teoria itsensä toteuttamisesta, jossa kuvataan kehitystä elämän tavoitteiden asteittaisena muodostumisena suhteessa yksilön biologiseen kehitykseen (Pulkkinen 1996, 17). Toinen laajalti tunnettu teoria on Erik H. Eriksonin (1982) psykososiaalinen kehitysteoria, joka käsittää koko ihmisen elämän kaaren lapsuudesta vanhuuteen saakka. Elämänkaarensa aikana ihminen kohtaa kahdeksan kehityskriisiä, joiden aikana hän päätyy selvittämään yhteiskunnan hänelle asettamia uusia haasteita ja joita ratkaisemalla hän rakentaa minuuttaan hierarkkisesti. Kasvu ja kehitys tapahtuivat sosiaalisessa kontekstissa yksilön oman elinympäristön kanssa. (Erikson 1982; Himberg ym. 1999, 21.; Kuusinen 1995, 316; Pulkkinen 1996, 17.)

Robert J. Havighurst (1972) selitti sosialisatioteoriallaan myös ihmisen elämänkaaren kehitystä erilaisten kehitystehtävien kautta. Havighurst ajatteli Eriksonia laajemmin ja mielsi, että ihminen kohtaa jatkuvasti elämänsä aikana uusia sosiaalisen ympäristönsä asettamia haasteita eli kehitystehtäviä. Nämä kehitystehtävät ovat niin biologiseen kuin psyykkiseen kehitykseen liittyviä kehitystavoitteita ja ne ovat aina sidoksissa johonkin tiettyyn yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Kehitystehtävät aiheutuvat kolmesta syystä, fyysisestä kypsymisestä, ympäristön odotuksista ja paineista sekä yksilön omista arvoista ja pyrkimyksistä. (Himberg ym. 1999, 24–25.; Kuusinen 1995, 311–312.; Pulkkinen 1996, 17.) Jean Piaget'n (1977) kehitysteoria kuvaa myös ihmisen elämänkaarta, mutta on keskittynyt enemmän niihin mekanismeihin, jotka selittävät ihmisen muuttumista. Teorian perusajatus on, että ihmisen ajattelun kehitys on

universaalia ja kulttuurista riippumatonta. Ajattelussaan ihminen pyrkii kognitiiviseen tasapainoon. Piaget näkee kehittyvän lapsen ympäristöään aktiivisesti tutkivana pienenä oppijana, joka tekee jatkuvasti kokeita ymmärtääkseen ympäristöään ja vallitsevia sosiaalisia käyttäytymismalleja. (Himberg ym. 1999, 41.)

### **3.1. Yleispiirteitä lapsen kehityksestä**

Käyttäytymistieteissä kehityksellä tarkoitetaan prosessia, asteittaista muutosta ihmisen toiminnassa. Se on jatkuvaa ja vaiheittaista, samaan suuntaan etenevää muuttumista. Eri yksilöillä kehitys voi edetä moniin eri suuntiin ja sen nopeus vaihtelee. Tavallisesti kehitys jaetaan eri osa-alueisiin: fyysinen kehitys, motorinen kehitys, kognitiivinen kehitys ja psykososiaalinen kehitys. (Hirsjärvi ja Huttunen 1995, 42). Tammisen (2004) mukaan kehitysprosessit jatkuvat läpi elämän. Kehitys ei kuitenkaan ole tasaista muuttumista vaan kypsymistä tapahtuu ikään kuin hyppäyksittäin. Myös muuttuminen muuttuu. Kiihkeintä kehitys on varhaislapsuudessa, kun kehityskaudet vaihtuvat nopeasti kaikilla inhimillisen olemassaolon osa-alueilla. Sen sijaan vanhetessa muutos hidastuu ja yksilö pysyy samana kauemmin. Elämä muodostuu erilaisista kehitysvaiheista, jotka ovat tiettyyn pisteeseen asti samanlaisia kaikilla ihmisillä kaikkialla maailmassa. Ne ovat universaaleja ja biologiaan pohjautuvina ominaisia ihmislajille. (Tamminen 2004, 40–41.)

Kehityskausi tai herkkyyskausi tarkoittaa ajanjaksoa, jolloin yksilö on erityisen altis tietynlaisille kokemuksille. Lapsen valmiudet uuden oppimiselle ovat riippuvaisia hänen aivojensa ja hermostonsa kehitystasosta. Kun hermosto on saavuttanut otollisen kypsyystason, on uuden taidon oppiminen mahdollista ja uudet kokemukset aktivoivat synnynnäisiä valmiuksia. Ihmisen herkkyyskausia voi olla mahdoton rajata tarkasti, mikä on osoitus aivojen ja hermoston plastisiteetista eli muovautuvuuskyvystä. Tämän ansiosta ihmisen kehityksellä ja kasvatuksella on luontaista joustovaraa. (Himberg ym. 1999, 19–20.) Takala & Takala (1980) määrittelevät oppimisen herkkyyskaudet sellaisiksi ajanjaksoiksi, jolloin lapsella on edellytykset sisäistää laadullisesti uudenlaisia ja korkeammanasteisia taitoja ja toimintoja. Hermoston kypsyystason tulee siis olla riittävä ja aiempien vaiheiden perusvalmiudet ovat hankittuina. Usein herkkyyskauden voi erottaa siitä, että lapsi alkaa itse ilmaista kasvavaa kiinnostusta uusiin toimintoihin sekä kokeilee ja tutkailee niitä. Lapsi oppii myös nopeasti

muuntelemaan oppimiaan taitoja. Aikuisten ohjauksella ja ympäristöstä saaduilla kokemuksilla on tässä vaiheessa suuri merkitys. (Takala & Takala 1980, 38.)

Ihmisen kehitykseen vaikuttavat ne ympäristön tahattomat ja tahalliset tekijät eli virikkeet, jotka luovat edellytyksiä kasvuille (Hirsjärvi 1982, 77). Lapsen elinympäristössä voi olla jopa vahingollisen runsaasti virikkeitä. Enemmän ei ole aina parempi, sillä vaikka uudet ärsykkeet ja kokemukset kiinnostavatkin pikkulasta, ne kiinnostavat vain tiettyyn rajaan asti. Sen jälkeen lapsi lakkaa reagoimasta ärsykkeisiin ja tulee vain levottomaksi. Merkityksellistä onkin virikkeiden laatu sekä kenen taholta ne tulevat. Virikkeiden tulisi sopia lapsen kulloiseenkin kehitysvaiheeseen ja valmiuksiin. Lapsen oppimista edistää, kun kasvuympäristössä on vaihtelevasti erilaisia tilanteita jatkuvan, perusturvallisen elämän lisänä. Kun aikuiset suhtautuvat vaihteleviin tilanteisiin joustavasti ja pyrkivät ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti, oppivat lapset samanlaisia suhtautumistapoja eri tilanteisiin. (Takala & Takala 1980, 89.)

Jo syntymästään saakka pieni lapsi on suuntautunut sosiaaliseen kanssakäymiseen. Vauva reagoi voimakkaammin eläviin kuin esinemaailman kohteisiin. Ihmiskasvot ja ihmisäänet vangitsevat lapsen huomion paremmin kuin muut ärsykkeet. Jo elämän ensimmäisinä kuukausina lapsi ja lasta herkästi hoitava aikuinen kehittävät vastavuoroisuuteen perustuvan ensimmäisen vuorovaikutussuhteen, jossa aikuinen jäljittelee lapsen ilmeitä ja äänteitä, ja lapsi oppii tekemään samoin. Tämä osoittaa, että lapselle kehittyy jo muutaman kuukauden ikäisenä kyky ymmärtää ja olla aktiivisena toimijana mielialojen ja mielenkiinnonkohteiden jakamisessa toisen osapuolen kanssa. Nämä näennäisdialogit toimivat myöhempien vaiheiden korkeampiasteisten kommunikaatiotaitojen kehityspohjana. (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 59–60.) Vauvan tietty käyttäytyminen synnyttää häntä hoitavassa aikuisessa tulkintoja ja toimintaa, ja tämä puolestaan luo vauvan kokemusmaailmaan ensimmäisiä merkityssisältöjä. Näin vauvan biologisperäinen käytös siirtyy sosiaalisesti tulkittuun kontekstiin. (Munter 1995, 71.)

Lapset ovat siis aktiivisia toimijoita omassa ympäristössään jo syntymästä asti. He kokevat aistimuksia itsestään ja kommunikoivat ympäristönsä kanssa. Näin lapset kehittyvät suhteessa muihin ja ympäristöönsä, eikä kehitystä vain tapahdu omia aikojaan. Lapsen tietoisuus omasta itsestään lisääntyy ja minän kehitys etenee

dialogisen vuoropuhelun myötä. (Siren-Tiusanen 1995, 90.) Tämä varhainen vuorovaikutussuhde vanhemman kanssa on lapsen ensimmäisiä kehitystehtäviä, ja ne luovat ehdot muiden toteutumiselle. Vuorovaikutussuhde vanhemman kanssa ei synny itsestään, eikä kaikissa oloissa, vaan se on vanhemman ensimmäisiä kasvatustehtäviä. Jotta lapsen kehitys voisi edetä normaalisti jatkossa, tulee perusturvallisen ja vuorovaikutuksellisen kiintymyssuhteen päästä rakentumaan ja hoitosuhteeseen tulee liittyä henkistä ja muuta kehitystä ruokkivaa stimulaatiota virikkeiden avulla. (Nummenmaa & Nummenmaa 1980, 40–41.) Monimutkaisesta ja virkkeellisestä ympäristöstä ei automaattisesti ole hyötyä lapsen kehitykselle. Vain vuorovaikutuksen kautta tässä ympäristössä saadaan aikaan oppimista, muistivaraston muodostumista ja skeemoja, joiden avulla lapsi jäsentää ja käsittelee aistien välittämää tietoa. (Lauri 1980, 96.)

Pulkkinen (1996) kirjoittaa lasten kehitystä ohjaavista tekijöistä. Ympäristöllä on vaikutus lapseen, mutta lapsi myös itse muovaa ympäristöään. Lapsi vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen, miten muut häneen suhtautuvat, ja hän etsii vaikutteita itselleen ystävien ja harrastuksien kautta. Iän myötä lapsen oman toiminnan merkitys voimistuu. Lisäksi lapsen kehitykseen vaikuttavia muita tekijöitä on monentasoisia, lasta läheisemmin ja etäisemmin koskettavia. Lapsen identiteetti rakentuu yksilölliseksi kokonaisuudeksi oman perheen, ympäristön ja toverien, yhteiskunnan ja kulttuurin kautta. Ympäristöön ja yhteisöön sosiaalistuminen on oman identiteetin löytymisen kannalta olennaista. (Pulkkinen 1996, 37.)

Lasten ensimmäisten ikävuosien aikana fyysinen kehittyminen tapahtuu nopeasti. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä ruumiinosien keskinäiset suhteet muuttuvat huomattavasti. Jalat, kädet, sääret ja käsivarret kasvavat nopeimmin ja vartalo hitaimmin. Eri elinten ja kudosten fyysisen kasvun rinnalla myös elintoiminnot kehittyvät jatkuvasti. Hermojärjestelmän kehittyminen mahdollistaa muun kehityksen fysiologiset lähtökohdat. Aivojen kehittymiseen vaikuttavat hormonien ja ravinnon lisäksi sensomotorinen vuorovaikutus ympäristön kanssa sekä edellä mainitut ympäristön tarjoamat virikkeet. Motorisessa kehityksessä on kolme keskeistä periaatetta. Kehittyminen noudattaa kefadokaudaalista (päästä jalkoihin etenevää) ja proksimodaalista (keskeltä äärialueille etenevää) suuntaa. Lisäksi se etenee kokonaisvaltaisista reaktioista vähitellen eriytyneisiin suorituksiin. Motorisen

kehityksen mahdollistavat kasvu-, oppimis- ja kypsymprosessit. Nämä kolme ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään ja mahdollistavat valmiudet uusiin toimintoihin, joita lapsi sitten kokeilemalla ja harjoittelemalla lopulta oppii. (Lauri 1980, 95–97.)

Motorinen kehitys etenee aina tiettyjen vaiheiden kautta. Suurin osa lapsista käy läpi kaikki vaiheet, mutta etenemisessä ja erityisesti sen nopeudessa voi olla suuriakin yksilöllisiä eroja lasten välillä. Ensin kehittyy aina karkeamotoriikka eli suurten lihasten koordinaatio, jolloin lapsi oppii liikkeen perusmallin. Tämän yhteydessä kehittyy myös suoritusten asentokontrolli ja tasapaino. Seuraavaksi kehittyy hienomotoriikka, eli pienten lihasten koordinaatio. Liikesuoritukset tulevat tarkoituksenmukaisiksi, täsmällisiksi ja joustaviksi. Pienten lihasten koordinaatioon liittyvät silmän ja käden sekä silmän ja jalan yhteistyön parantuminen ja liikerytmin kehittyminen. Jokaisen liikkeen perusmalli täytyy ensin oppia, ja sitten sitä tulee toistaa ja harjoitella uudelleen ja uudelleen, kunnes liike lopulta automatisoituu. Kehityksen edetessä yhä eteenpäin lapsi alkaa yhdistellä oppimiaan liikkeitä ja luoda uusia liikuntataitoja. Monimutkaisempien taitojen kuten uimisen, polkupyörällä ajamisen ja pianon soiton lapsi voi oppia 4-5-vuotiaana. Ympäristöolot määräävät, millaiset mahdollisuudet lapsella on kehittää ja harjoitella oppimiaan taitoja. Lapsen liikkeet tarkentuvat yleensä 9 vuoden iässä ja tasapaino on kehittynyt noin 12-vuotiaana. (Lauri 1980, 97–100.) Motorisen kehittymisen valossa on helpompi ymmärtää myös kuvallisen kehityksen etenemistä.

### **3.2. Piaget'n kehitysteoria kuvallisen ilmaisuuden näkökulmasta**

Jean Piaget eli vuosina 1896–1980. Hän aloitti tieteellisten julkaisujen tuotannon jo 14-vuotiaana, ja jatkoi aktiivista tutkijantyötään aina kuolemaansa saakka. Piaget'n esittämää käsitteellisen ajattelun vaiheteoriaa pidetään 1900-luvun yhtenä tärkeimmistä ajattelun kehitystä selittävänä teoriana. Teorian perusajatuksena on, että ihmisen ajattelun kehitys on universaalia, kulttuurista riippumatonta. Ajattelussaan ihminen pyrkii kognitiiviseen tasapainoon. Piaget näkee lapsen aktiivisena oppijana ja tutkijana, joka tekee jatkuvasti pieniä kokeita ympäristössään selvittääkseen, miten häntä ympäröivä sosiaalinen ja fyysikaalinen maailma toimii. (Himberg ym. 1999, 41.) Tästä teoriasta on kuitenkin olemassa eri versioita, sillä uransa jatkuessa Piaget kehitti

aiempaa, paljolti kritisoitua teoriaansa. Tätä eroavaisuutta ei valitettavasti usein tuoda esiin, kun viitataan Piaget'n tutkimuksiin. Merkittävänä taitteena voidaan pitää työskentelyn alkamista Bärbel Inhelderin kanssa vuonna 1975. Tämän yhteistyön tuloksena julkaistu kehittynyt teoria on monimutkaisempi ja eroaa monin ratkaisevin osin aiemmasta. (Beilin 2016, 109.)

Piaget'n kehitysteoriassa ihmisen kognitiivinen kehitys kehittyy vaiheittain. Ihmisen kognitiivisesta kehityksestä seuraa hänen mukaansa kolmenlaista tietoa: perinnöllisiin mekanismeihin liittyvää tietoa, omasta kokemuksesta johdettua fysikaalista tietoa sekä loogis-matemaattista tietoa, joka on seurausta operaatioiden yhteistyöstä. Monimutkaisimmat ja järkipäisimmät ajattelun muodot pohjautuvat alun perin synnynnäiseen järjestyneiden vaistonvaraisten ja refleksinomaisten käyttäytymismuotojen perintöön. Merkittävää on, että kognitiivisten mekanismien kehitys etenee järjestelmällisesti jäsentyneiden muotojen pohjalta. Mikään tieto ei vain ”tallennu todellisuudesta”, vaan siihen sisältyy aina prosessi, jossa uusi tieto assimiloitetaan eli sulautetaan olemassa olevaan rakenteeseen ja akkommodoidaan eli mukautetaan sisäisiin malleihin. Aikaisemmat saavutukset siis kehittyvät edelleen rinnakkain uusien ajattelutapojen kanssa. (Beilin 2016, 110.)

Kuvallisen ilmaisun kehittyminen kulkee käsi kädessä motorisen ja kielellisen kehityksen kanssa (Issakainen & Törmä 1986, 31). Piaget näkee piirtämisen semioottisen funktion muotona, jonka voi laskea symbolisen leikin ja mielikuvan puoliväliin. Piirtäminen tuottaa lapselle toiminnallista nautintoa symbolisen leikin tavoin. Piirtämisellä myös tavoitellaan todellisuuden jäljittelyä, joten sen vuoksi se on mielikuvan kaltainen. Lapsen ensimmäiset töhertelyt ovat alkuun melkein puhdasta leikkiä, ja lapsi harjoittelee leikkiään aina saadessaan kynän käteensä. Varsin nopeasti leikki kuitenkin etenee vaiheeseen, jolloin lapsi uskoo tunnistavansa muotoja töherryksistään ja alkaa nimetä niitä. Ennen pitkää tämä johtaa siihen, että lapsi yrittää piirtää muististaan jonkin mallin, vaikka aikuisen silmin hänen graafinen ilmauksensa muistuttaisikin hyvin vähän tunnistettavia muotoja. Kun lapsen kehitys etenee tähän vaiheeseen, on lapsen piirtämisellä tavoite ja näin ollen piirtäminen on muuttunut mielikuvan jäljittelyksi. (Piaget & Inhelder 1977, 65.)



Symbolisen ajattelun edetessä lapsi alkaa kuvata ympäristöään ja käyttää piirtämistä kuvallisena kommunikaatiokeinona. Lapsen piirtäminen kuvamerkein eli symbolein lapsi kertoo kokemuksiaan ja havaintojaan lähiympäristöstään. Lapsi piirtää sen, mitä hän tietää kohteestaan jo paljon aikaisemmin, kuin hän piirtää sen, minkä näkee. Lapsen piirustukset perustuvat siis ensin mielikuviin, ja vasta myöhemmin varsinaisiin näköhavaintoihin. Lapsen piirtämisen kehitys on siis kiinteästi yhteydessä koko avaruudelliseen hahmottamiskykyyn ja sen eri kehitysvaiheisiin. (Piaget & Inhelder 1977, 66–69.)

### **3.2.1. Sensomotorinen kausi**

Piaget'n perusteoria on perinteisesti jaettavissa neljään eri pääkauteen. Ensimmäinen kausi on sensomotorinen kausi, joka kestää syntymästä aina noin 18 kuukauden – kahden vuoden ikään saakka. Tämä kausi on jaettavissa kahteen alakauteen, joilla on kuusi alavaihetta. (Beilin 2016, 120–121; Piaget & Inhelder 1977, 13–21.) Tällä kaudella lapsi oppii esineiden pysyvyyden ja alkaa pitää itseään esineenä esineiden joukossa. Sensomotorisen älykkyyden kehittyessä lapsen kausaliteetin taju kehittyy ja hän alkaa ymmärtää erilaisten objektien välisiä syy-seuraussuhteita ja objektien toimintojen edellyttämää fyysistä kosketusta. Lapsi havaitsee, että kun hän tönäisee lelua, hän huomaa sen siirtyvän kauemmaksi. (Piaget & Inhelder 1977, 21–26.) Toiminnan toistamisella on merkittävä osuus sensomotorisessa vaiheessa. Esineitä tutkittaessa lapsen toiminta kehittyy yhä monimutkaisemmaksi. (Beilin 2016, 120–121.)

### **3.2.2. Esioperationaalinen kausi**

Toista pääkautta kutsutaan esioperationaaliseksi kaudeksi, ja se kestää 1,5-2-vuotiaasta aina kuudenteen ikävuoteen asti. Kognitio alkaa muuttua representationaaliseksi ja lapsen maailman kokemisen mahdollisuudet moninkertaistuvat. Selkein osoitus tapahtuvasta muutoksesta on kielen ja käsitteiden nopea omaksuminen. Tälle kaudelle on tyypillistä yksisuuntaisten luokitusten ja funktioiden sekä puolinaisen logiikan kehitys. Piaget nimittää niitä konstitutiivisiksi funktioiksi. Niistä puuttuu psyykkinen kaksisuuntaisuus, eli loogisina prosesseina lapsi ei kykene niitä palauttamaan. Tämä ilmenee esimerkiksi virheinä ajattelussa, eli lapsi mieltää pituuden määritelmän

”pidempi” tarkoittavan kauemmas menemisenä. Tyypillistä on myös kyky käsitellä vastaavuuksia. Lapsi oppii löytämään vastaavuudet vertailemalla. (Beilin 2016, 121–123.) Lapsi alkaa ilmentää ympäröivää maailmaansa kielellisyyden ohella myös piirtäen. Piirroksia eli graafisia kuvia alkaa yleensä ilmaantua kaksivuotiaana. (Piaget & Inhelder 1977, 57.)

Aluksi piirtely on lähinnä kynällä leikkimistä ja piirrokset töherryksiä. Varhaisten piirrosten realismi on alkuun satunnaista, kun lapsi alkaa nimetä töherryksiään. Seuraavaksi seuraa epäonnistuneen realismin vaihe, jolloin todellisuutta jäljentelevän piirustuksen ainekset on asetettu rinnakkain symboleina sen sijaan, että niistä olisi muodostettu yhtenäinen kokonaisuus. Kehityksen edetessä seuraa älyllisen realismin vaihe, jolloin piirros on jo edennyt paljon töhertelyistä, mutta todellisuutta edustavat symbolit on kuvattu piirroksessa visuaalisesta perspektiivistä piittaamatta. Lapset piirtävät mielikuviaan, sitä mitä tietävät, ja piirtävät kuvioita sekaisin litistyneinä ja eri näkökulmista nähtyinä. (Piaget & Inhelder 1977, 66–67.)

### **3.2.3. Konkreettiset operaatiot**

Kolmas pääkausi on nimeltään konkreettiset operaatiot. Tämä kausi alkaa noin kuusivuotiaana ja jatkuu aina yksitoistavuotiaaksi saakka. Tämä vaihe on eniten tutkittu ikävaihe, sillä se alkaa, kun lapsen kognitiivinen kehitys saavuttaa ensimmäiset kaksisuuntaiset prosessit ja loogiset rakenteet. Tämä vaihe on ryhmittelyn aikaa, ja lapsen looginen ajattelu saavuttaa kolme tärkeää seikkaa: säilyvyyden käsitteet, luokittelun logiikan sekä järjestyssuhteet. (Beilin 2016, 123–124.)

Tämän pääkauden aikana lapsen piirustuksien älyllinen realismi väistyy, ja tilalle tulee visuaalinen realismi noin 7-8-vuotiaana. Tämän myötä piirustuksiin tulee kaksi uutta piirrettä. Ensinnäkin piirros ei enää esitä muuta kuin sitä, mitä on lapsen nähtävissä tietystä näkökulmasta katsoen. Toiseksi piirroksen kohteet on jäsennetty kokonaissuunnitelman mukaisesti ja niiden mittasuhteet on otettu piirrettäessä huomioon. (Piaget & Inhelder 1977, 67.) Merkittävää on myös, että älyllisen realismin aikana lapsen mielikuvien representaatiot ovat hyvin staattisia ja lapsen on vaikeaa kuvitella mielessään liikkeitä tai muodonmuutoksia. Vasta visuaalisen realismin myötä lapsi kykenee herättämään mielikuvia tutuista liikkeistä ja muodonmuutoksia, sekä

myös ennakoimaan niitä. Lapsi kykenee siis piirtämään kohteensa myös toisen ihmisen näkökulmasta. (Piaget & Inhelder 1977, 70–77.)

#### **3.2.4. Formaaliset operaatiot**

Viimeinen päävaihe eli formaaliset operaatiot alkaa noin 11-vuotiaana. Tämä kausi tunnistetaan propositionaalisten operaatioiden (eli väitteisiin perustuvien toimintojen) sekä kombinatoriaalistien rakenteiden (eli luokittelun yleistäminen moninkertaistuvasti) ilmaantumisesta. Lapsi oppii soveltamaan toimintaansa toiseen toimintaan ja muuntelemaan toiminnan muunnelmia yhä edelleen. (Beilin 2016, 125–126.) Kun muodolliset mekanismit vapautuvat sisällöstä, alkaa lapsen ajattelu vapautua askel askeleelta kaikesta ryhmittelystä ja tämä saa hänet yrittämään vastavuoroisuuksien ja käänteisyyksien yhdistämistä. Lapsi vie siis toimintansa ajattelussa ihan uudelle tasolle. (Piaget & Inhelder 1977, 133.) Hän myös kykenee muokkaamaan todellisuutta mielessään kuviteltujen tai pääteltyjen tapahtumien puitteissa. Harjoittelun myötä lapsen kyky kuvata haluamiaan asioita kehittyy ja hän kykenee myös pukemaan sanoiksi tekemiään kuvallisia ratkaisuja. (Piaget & Inhelder 1977, 143–144.)

### **3.3. Kiistanalaiset teoriat ovat kestäneet aikaa**

Piaget'n teoriat olivat aikanaan hyvin kiistanalaisia ja ne ovat sitä myös edelleen. Ne uhmaavat kunnianarvoisten klassisten mallien otaksumia. Lisäksi Piaget'n tiedonhankintakeinoja on arvosteltu viime aikoihin saakka, toisin kuin monien Geneven koulukunnan luomien kehityspsykologian näennäisen yksinkertaisia kokeita ja perusmalleja. (Beilin 2016, 109.) Piaget pyrki erottamaan teoriansa kahdesta klassisesta kehitystä selittävästä mallista, empiirisestä eli kokemuksesta maailmassa sekä rationalistisesta eli synnynnäisistä ennalta määrättyistä rakenteista. Piaget torjuu täysin empiristisen näkemyksen, jonka mukaan ideoiden alkuperä on havaitsemisessa ja kielessä. Piaget'n mukaan ajattelu perustuu toimintaan, ja vaikeuksia tuleeekin, kun pyritään erottamaan toiminta muista psyykkisistä prosesseista. Beilin kritisoi Piaget'a siitä, ettei hän huomioi, ettei puhtaasti empiirinen tai rationalistinen skenaario ole edes mahdollinen. Piaget myös torjui ympäristön vaikutuksia painottavat teoriat, erityisesti jäljittelyteoriat, ja esitti niiden sijaan, että lapsen aktiivinen osallistuminen sosiaalisiin ja materiaalsiin maailmoihin rakentaa todellisuutta koskevia käsityksiä. (Beilin 2016,

115–116.) Viimeisinä elinvuosinaan Piaget kritisoi itsekin ajatusta kehityksen jakamisesta vaiheisiin, sillä hänen mukaansa vaiheet luovat illuusion tasapainon ja levon jaksoista. Kehitys ei kuitenkaan koskaan ole Piaget’n mielestä staattista, vaan hän mieltää sen ennemminkin spiraalin muotoon. (Beilin 2016, 113.)

Piaget’n kehitysteoria on kaikesta kiistelystä huolimatta kestänyt aikaa ja se on edelleen yksi tunnetuimpia ja siteeratuimpia kehitysteorioita säilyttäen sinnikkäästi arvostetun asemansa kasvatustieteen alalla. Geneven koulukunnan mukaan Piaget on jättänyt runsaan tieteellisen perinnön, jonka arvoa ei ole vielä täysin hyödynnetty. Tehtävänä tulisi olla kehittää teoriasta kaikki, mitä siitä löytyy, ja testata sen seuraamuksia edelleen ja laajentaa niitä mahdollisimman laajasti eri aloille. Nähtäväksi jää, mihin piagetilainen teoria ja tutkimus etenevät tulevaisuudessa. (Beilin 2016, 154–155.)











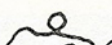
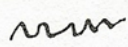

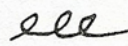






#### 4. LAPSEN KUVALLINEN KEHITYS JA SEN TUTKIMINEN

Kun psykologian tutkimus alkoi saada enemmän jalansijaa tieteellisessä tutkimusmaailmassa 1800-luvulla, alkoivat myös tutkimukset lapsen kuvallisen kehityksen saralla. Siitä lähtien aihe on ollut eräs taidekasvatuksen tutkituimpia aiheita. Aluksi tutkimuksissa keskityttiin pääosin lasten ilmaisutaitoihin, mutta 1980-luvulla alettiin tutkia myös taiteen vastaanottamista. Varhaisimmat teoriat perustuvat universaaleihin kehitysvaiheisiin, mutta 1960-luvulla tuotiin mukaan myös sosiokulttuurinen näkökulma. Taiteen tohtori ja Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen lehtori Marjo Räsänen (2008) mukaan erilaiset teoriat lapsen kuvallisesta kehityksestä eivät niinkään heijasta perustavanlaatuisia näkemyseroja, kuin pelkkiä painotuksia ja kiinnostuksen kohteita. Sen vuoksi eri teoriat eivät välttämättä poissulje toisiaan. (Räsänen 2008, 40.)

Ennen lapsiin suhtauduttiin epätäydellisinä aikuisina, ja heidän kuvallisiin tuotoksiin suhtauduttiin puutteellisinä versioina aikuisten teoksista. Varhaiset lapsipsykologit esittivät, että lapsen kehitysvaiheet olisivat sidoksissa biologiseen ikään. Tästä seurauksena kehittyi teoria kuvallisen kehityksen vaiheista synnynnäisinä kausina, jotka etenevät loogisesti vaiheesta toiseen, toki vaihtelevalla nopeudella lapsesta riippuen. (Räsänen 2008, 41–42.) Esimerkiksi Cyril Burt (1922) esitti oman teoriansa lapsen kuvallisesta kehityksestä, ja hänen luokittelussaan lapsi jaettiin ikänsä perusteella seitsemään eri kauteen (Burt 1922, 319–322). Eräs tunnetuimpia tutkijoita lapsen kuvallisen kehityksen saralla on Viktor Lowenfeld (1947), ja hän pohjaa kehitysluokituksissaan skeemoista eli lapsen ikäkausiin perustuvista kehitysvaiheista yllä esitellyn tyyppisesti. Nämä skeemat perustuvat olettamukseen lapsen vaiheittain edistyvästä kyvystä kuvata havaintojaan realistisesti. Koska havainnoidun todellisuuden jäljittely ei suurimmalta osalta lapsista kuitenkaan onnistu, päättyy lapsen kuvallinen kehitys puberteettiin, jonka jälkeen vain lahjakkaimmat lapset jatkavat ilmaisunsa ja taitojensa kehittämistä ja edistämistä. (Räsänen 2008, 41–42.)

Toinen tunnettu lapsen kuvallisen kehityksen tutkija oli yhdysvaltalainen psykiatri Rhoda Kellogg (1898–1987). Hän tutki ja dokumentoi yli miljoona lasten piirustusta, ja tutkimuksiensa pohjalta väitti, että samassa kehitysvaiheessa olevat lapset piirtävät

spontaanisti keskenään samankaltaisia ja kehitysvaiheelle tyypillisiä piirroksia (Kellogg 1970, 3-12). Kelloggin mukaan tämä yhteneväisyys on selitettävissä lapsen silmien ja aivojen yhteistyöllä, visuaalisella stimulaatiolla. Lapsi piirtää satunnaisia töherryksiään, ja silmät reagoivat ja tunnistavat tiettyjä muotoja, kuten ympyröitä, diagonaaleja ja ristejä. (Kellogg 1970, 7-12.) Kellogg määritteli 20 peruspiirrossymbolia (Kuva 2. )The Basic Scribbles), jotka ovat löydettävissä kaikkien kaksivuotiaiden lasten piirustuksista (Kellogg 1970, 15).

|             |   |                                    |
|-------------|---|------------------------------------|
| Scribble 1  |    | Dot                                |
| Scribble 2  |    | Single vertical line               |
| Scribble 3  |    | Single horizontal line             |
| Scribble 4  |    | Single diagonal line               |
| Scribble 5  |    | Single curved line                 |
| Scribble 6  |   | Multiple vertical line             |
| Scribble 7  |  | Multiple horizontal line           |
| Scribble 8  |  | Multiple diagonal line             |
| Scribble 9  |  | Multiple curved line               |
| Scribble 10 |  | Roving open line                   |
| Scribble 11 |  | Roving enclosing line              |
| Scribble 12 |  | Zigzag or waving line              |
| Scribble 13 |  | Single loop line                   |
| Scribble 14 |  | Multiple loop line                 |
| Scribble 15 |  | Spiral line                        |
| Scribble 16 |  | Multiple-line overlaid circle      |
| Scribble 17 |  | Multiple-line circumference circle |
| Scribble 18 |  | Circular line spread out           |
| Scribble 19 |  | Single crossed circle              |
| Scribble 20 |  | Imperfect circle                   |

Kuva 5. Rhoda Kelloggin koostamat peruspiirrossymbolit (The Basic Scribbles) (Kellogg 1970, 15).

Nämä symbolit ovat Kelloggin mukaan taiteen peruspalikoita, joiden avulla voi luoda monimutkaisiakin piirroksia yhdistäen palikoista myöhemmin yhä monimutkaisempia kokonaisuuksia lapsen kuvallisen kehityksen edetessä useiden eri vaiheiden kautta. (Kellogg 1970, 14–15.) Näitä vaiheita on esimerkiksi kuvioden, mandaloiden, aurinkojen ja ihmisten piirtäminen (Kellogg 1970). Piaget mielsi varhaiset töhertelyt pelkäksi motoriseksi leikiksi, Kellogg taas pitää visuaalista mielihyvää yhtä olennaisena ja tärkeänä motivaationa piirtämiselle. Piirtämisestä kumpuava mielihyvä on yhdistelmä visuaalisuutta ja liikettä, ja se myös näkyy lapsen taiteessa. (Kellogg 1970, 7 ja 255.)

Kun piirrettyjä kuvia tarkastellaan lapsen kehityksen näkökulmasta, niitä tulisi tarkastella yhtenä kokonaisuutena, sillä yksittäinen kuva saattaa huomattavasti poiketa lapselle tyypillisestä ilmaisusta tietyssä vaiheessa. Jos kuvien tarkastelun näkökulmana käytetään taasen ilmaisua, on jokaisella yksittäisellä kuvalla oma erityinen viestinsä ja kiinnostuksen painopiste onkin enemmän itse tekijässä ja hänen persoonassaan, kuin itse kuvassa. Kuva muodostuu välineeksi ymmärtää lapsen persoonallisuutta. Nämä kaksi näkökulmaa eivät kuitenkaan ole toisistaan riippumattomia, ja sen vuoksi onkin ymmärrettävä molempia kumpaakaan unohtamatta. Esimerkiksi kehitystutkimukset ovat osoittaneet, että keskenään samanikäiset lapset voivat olla kehitykseltään silti täysin eri vaiheissa. Tämä onkin johtanut päätelmään, että lapsen kehitystä tulisi tarkastella suhteessa hänen henkiseen ikäänsä eikä biologiseen ikään. (Räsänen 2008, 42.)

Vaikka ikäkausivaiheisiin perustuva jaottelu onkin Räsänen (2008) mukaan nykyisin taidekasvatuksen kentällä pitkälti hylätty, voidaan Lowenfeldin (1947) ja Rhoda Kelloggin (1970) tutkimuksia lapsen kuvallisen kehityksen vaiheista pitää edelleen osittain käyttökelpoisina, ainakin lapsen ensimmäisten elinvuosien osalta. Ikäkausimallin avulla voidaan painottaa tiettyjen kehitystekijöiden merkitystä ja auttaa käsittämään useita psykologisen kehityksen piirteitä. Kuvien tulkinta tulisi kuitenkin muistaa suhteuttaa myös kuvien ulkopuolisiin tekijöihin, kuten lapsen sukupuoleen ja ikään. Myös ympäröivä visuaalinen kulttuuri ja siihen liittyvä oppiminen tulisi huomioida, samoin kuin median tarjoamat kuvat sekä ystävien ja sisarusten piirtämät kuvat. Sosiaalisilla suhteilla on suoranaista merkitystä lapsen kehitykselle. Lapsen omat kokemukset vaikuttavat suoraan hänen kuvalliseen kehitykseensä ja lapsi kuvaa hänelle

itselleen merkityksellisiä asioita. Kuvia tulisi siis aina tarkastella lapsen koko persoonallisuuden näkökulmasta. (Räsänen 2008, 45)

#### **4.1. Lapsen kuvallisen ilmaisun kehitys Lowenfeldin mukaan**

Taidekasvatuksen professori Viktor Lowenfeld on kirjoittanut uransa aikana useita teoksia käsitellen lasten kuvallista ilmaisua ja kuvailmaisuun pohjaavia psykologisia tutkimuksia. Näistä teoksista merkittävimpään osaan kuvataidekasvatuksen alalla nousi kuitenkin Lowenfeldin vuonna 1947 kirjoittama kirja ”*Creative and Mental Growth*”. Teorioillaan Lowenfeld muutti taidekasvatuksen vallalla olevaa paradigmaa ja toimi näin lapsen yksilöllisen kehityksen ja vapaan luovuuden esitaistelijana. Kyseistä teosta pidetään edelleen eräänä taidekasvatuksen alan johtavista teoksista, ja siitä on toimitettu uusia painoksia, joita kirjailija itse oli uudelleen päivittänyt ajanmukaiseksi jatkuvasti etenevän alan tutkimuksen mukaan. Viimeisin versio on kahdeksas painos. Kirjassaan hän määritteli lapsen kuvallisen käsittelyn eri vaiheet ja tätä määrittelyä pidetään edelleen nykypäivänä käyttökelpoisena. (Pullinen 2008, 7.)

##### **4.1.1. Riimusteluvaihe**

Lapsen kuvallinen kehitys alkaa Lowenfeldin mukaan riimusteluvaiheella, jonka aikana lapsi tutustuu piirtämiseen toimintona. Lapsi aloittaa riimustelun noin puolitoistavuotiaana. Aluksi lapsi tekee vain epämääräisiä ja sattumanvaraisia merkintöjä ja viivoja paperiin pahemmin edes kiinnittämättä huomiota lopputulokseen. Lapsi lähinnä totuttelee pitämään kynää kädessään. (Lowenfeld 1987, 188–189.)

Riimustelun seuraavassa vaiheessa lapsi ryhtyy kiinnittämään huomiota tulokseensa, ja epämääräisen näköiset sotkut ovat selkeämmin tahdonalaisen työskentelyn tulosta. Lapsi oppii yhdistämään tunteensa piirtämiseen, ja kuvat ovatkin enemmän ns. tunnekarttoja, kuin varsinaisia kuvauksia lapsen ajatuksista, ympäristöstä tai ihmisistä. (Lowenfeld 1987, 191–192.)

Lopulta riimustelun viimeisessä vaiheessa lapsi ryhtyy nimeämään piirtämiään teoksia. Lapsi esimerkiksi kertoo, että kuvassa on äiti, vaikka aikuisen silmään äiti ei ole mitenkään tunnistettavissa. Tässä vaiheessa lapsi on yleensä n. 3,5-vuotias. Lapsen



ajattelutapa on muuttunut, ja hän ryhtyy yhdistämään ympäristöään piirtämiinsä kuviin. Piirretyt viivat eivät enää ole vain tuloksia lapsen tunteista, vaan niistä tulee muotojen ääriviivoja. (Lowenfeld 1987, 193.) Värien käytöllä ei ole lapselle varsinaista merkitystä, vaan tärkeämpää on kontrasti piirtämisalustan ja piirtovälineen välillä (Lowenfeld 1987, 196).

#### **4.1.2. Kaavavaiheen esiaste**

Riimusteluvaihetta seuraa kaavavaiheen esiaste. Lapsen piirtämät kuvat ovat tahdonalaisen työskentelyn tulosta, ja työskentely on kontrolloitua ja yhteydessä lapsen ympäristöön. Piirretyn kuvan on tarkoitus esittää jotain. Yleensä lapsi piirtää ensimmäisenä ihmistä. Nämä ensimmäiset tunnistettavat ihmishahmot koostuvat ympyrästä, joka on pää, ja kahdesta pystyviivasta, jotka toimivat jalkoina. Niitä kutsutaan pääjalkaisiksi ja ne ovat tyypillisiä piirustuksia n. 5-vuotiaalle lapselle. Pääjalkaiset saavat verrattain nopeasti myös kädet lisäksi, ja n. 6-vuotiaana lapsi jo piirtääkin verrattain yksityiskohtaisen version ihmisestä, jolla on pää, vartalo, kädet ja jalat. (Lowenfeld 1987, 220.) Piirtäminen on nyt lapselle paljon enemmän kuin pelkkä miellyttävä harjoitus. Siitä on tullut oppimiskokemus, jossa itse kuvan piirtäminen on paljon tärkeämpi vaihe, kuin työskentelyn lopputuloksen katselu. Piirtäessään lapsi järjestelee käsitteitä ja ajatuksiaan. Tässä vaiheessa lapsi kasvaa ja kehittyy nopeasti ja hänen ajattelutavoissaan ja älyllisessä kehityksessä tapahtuu nopeita muutoksia. Kuvallinen tuottaminen on joustavaa ja sen tulokset muuttuvat nopeasti. (Lowenfeld 1987, 234.)

Värien käyttö on kaavavaiheen esiasteessa runsasta, vaikka aikuisen näkökulmasta se ei vaikuta loogiselta. Tämä ei silti tarkoita, etteivät värit merkitsisi lapselle mitään, vaan värien valinnan taustalla voi olla eri syitä, kuten lempiväri, tunnetila, tai pelkästään se fakta, ettei kyseistä väriä ole vielä käytetty. Lapsi kokeilee ennakkoluulottomasti eri värejä ja piirtää piirustuksen eri osia eri värein. (Lowenfeld 1987, 225.) Lapsi kuvaa piirustuksissaan myös tilaa, mutta eri tavalla kuin mihin aikuinen on tottunut. Ensisilmäyksellä se vaikuttaa sattumanvaraiselta kuvaukselta, mutta lähempi tarkastelu osoittaa, että lapsi kuvaa tilaa sen mukaan, mitä hänen ympäriltään löytyy. (Lowenfeld 1987, 229.)

#### **4.1.3. Kaavavaihe**

Kaavavaiheen esiasteen jälkeen lapsi siirtyy itse kaavavaiheeseen kehityksessään. Vaihetta kutsutaan kaavavaiheeksi, sillä lapsen piirustuksissa toistuvat samanlaiset ihmishahmot ja tuttuja esineitä kuvaavat symbolit, ts. kaavat. Lapsi on kehittänyt oman tapansa piirtää ihmisen, ja jos lapsi muuttaa tätä kaavaa, hän tekee sen jostain tietystä syystä eikä sattumanvaraisesti. Kaavavaihe alkaa noin 7-vuotiaana. Lowenfeld pitää tätä vaihetta kaikista hedelmällisimpänä kulta-aikana lapsen luovuuden vapaalle virtaamiselle. (Lowenfeld 1987, 258.)

Kaavavaiheessa lapsi hahmottaa tilaa nyt selkeämmin ja yhdistää piirtämänsä objektin kyseiseen tilaan piirtämällä kuvaan tilan tuntua luovan perusviivan. Perusviiva on vaakasuora viiva paperin alalaidassa, ja se esittää maata, lattiaa tai vaikkapa katua, jolla piirretty hahmo seisoo. (Lowenfeld 1987, 261.) Lapsi voi myös taivuttaa perusviivaa kuvaamaan paremmin maisemaa tai tehdä vaikkapa useamman perusviivan kuvaan (Lowenfeld 1987, 265–266). On myös mahdollista, että lapsi kuvaa tilaa piirtämällä kuvan tavallaan röntgen-kuvana sisällyttäen kuvaan asioita sekä ulko- että sisäpuolelta asioiden tärkeyden mukaan (Lowenfeld 1987, 271).

Tässä vaiheessa lapsi on oppinut tarkkailemaan ympäristöään objektiivisemmin, ja hän on oppinut että tietyillä väreillä on tiettyjä yhtäläisyyksiä hänen ympäristössään. Lapsi on oppinut mieltämään, että taivas on sininen ja hän haluaa myös piirtää taivaan sinisellä. (Lowenfeld 1987, 277–279.) Kaavavaiheen myötä lapsesta tulee myös yhteistyökykyisempi, sillä aiemmin lapsi eli ego-keskeisessä maailmassa, jossa kaikki asiat ja esineet olivat suhteessa häneen. Nyt lapsi siirtyy maailmaan jossa lapsi ymmärtää asioita suhteessa toisiinsa eikä itseensä heijastaen. Lapsesta tulee osa ympäristöä sen sijaan että olisi sen keskipiste, ja hänelle kehittyy kyky jakaa ja ymmärtää muiden ihmisten tunteita ja ajatuksia. Tämän vuoksi ryhmätyöskentelystä tulee mahdollista. (Lowenfeld 1987, 282.)

#### **4.1.4. Heräävä realismi**

Noin yhdeksänvuotiaana lapsi siirtyy kuvallisessa kehityksessään ”heräävän realismin vaiheeseen”. Lowenfeld kutsuu tätä vaihetta myös ”jengi-iäksi”, sillä eräs

merkittävimmistä piirteistä tälle vaiheelle on, että lapsi havaitsee olevansa osa yhteisöä. Tässä vaiheessa luodaan perusteet lapsen kyvyille työskennellä ryhmässä ja toimia myöhemmin yhteistyössä muiden kanssa aikuiselämässään. Tässä iässä lapset luovat suurempia ystäväryhmittymiä eli ns. jengejä, sillä lapsi havaitsee, että ryhmä on voimakkaampi kuin yksittäinen ihminen. Pääasiassa ystäväryhmät muodostuvat saman sukupuolen lapsista ja yhdistävänä tekijänä voi olla yhteinen kiinnostuksen aihe. Lapsi aloittaa erkaantumisen aikuisen vallan alta ja ottaa näin ensi askeleita itsenäistymisen tiellä opitellessaan sosiaalisia rakenteita. (Lowenfeld 1987, 306.)

Lasten taiteellisessa kehityksessä tämä vaihe on ehkäpä kaikkein dramaattisin uusien löytöjen aikakausi. Kaavat eivät enää päde, ja piirtäessään lapsi alkaa tuoda esiin eroja ihmisten eri ominaisuuksissa, kuten sukupuoleissa ja vaatetuksessa. Vaikka ilmaisu muuttuukin realistisemmaksi, se on silti edelleen vain kuvaus kaikesta, mitä on nähtävissä sen sijaan, että piirustus olisi seurausta tarkasta visuaalisesta tarkkailusta. Lapsi kuvailee ympäristöään tuomalla piirustuksessaan esiin sen erottuvimmat elementit. (Lowenfeld 1987, 309–310.)

Värimaailma muuttuu kuvailevammaksi ja tarkkapiirteisemmäksi. Kaavavaiheen tiukka säännöstö värien suhteen vaihtuu värin ominaisuuksien ymmärtämiseen. Lapsi huomaa, taivas ei aina ole sininen, vaan omaa muitakin sävyjä. Värien valinta perustuu havainnointiin. Lowenfeld korostaakin, että kuvataideopetuksessa värien teorian opetus tulisi ala-asteella perustua ainoastaan havainnointiin ja värien herättämiin tunteisiin. Jos lapsen kuvallinen kehitys ei ole vielä edennyt tarpeeksi pitkälle, ei hän kykene erottamaan esimerkiksi puiden lehtien ja ruohonvihreän eroja toisistaan. (Lowenfeld 1987, 312.)

Perusviivan käyttö vaihtuu luonnollisemman näköiseksi ilmaisuksi ja lapsi löytää tason. Vaikka joillain lapsilla perusviiva säilyy heidän piirustuksissaan, sen ilmaisu on muuttunut ja alue viivan alla ilmaisee maata. Pääasiallisesti perusviiva alkaa kuitenkin hävitä käytöstä ja asioita kuvataan enemmän perspektiivimäisesti. ((Lowenfeld 1987, 314.) Koska lapsi tulee koko ajan yhä tietoisemmaksi ympäristöstään, olisi opettajan tärkeää ohjastaa heitä ympäristön aitoon kuvaukseen ja tutustuttaa heidät luonnosta löytyviin eri elementteihin kuten kiviin, sammaleeseen, sieniin ja kaarnaan. Rennossa ilmapiirissä tapahtuva kaikenlainen ympäristön tutkiminen ja havainnointi vastaa

lapsen luonnostaan nouseviin kysymyksiin ja rikastuttaa lapsen kuvamaailmaa vain entisestään. (Lowenfeld 1987, 319.)

#### **4.1.5. Näennäisrealismi**

Kuvallisen kehityksen viimeinen vaihe, näennäisrealismin vaihe, osuu lapsella noin 12–14 ikävuosiin. Tässä vaiheessa lapsista alkaa muovautua nuoria, ja monella nuorella alkaa murrosikä. Viimeistään näennäisrealismin vaiheessa alkaa nuoren tie kohti omaa itsenäisyyttään. Lapsesta tulee valikoivampi, ja tämä on haastavaa aikaa taideopettajalle, sillä nämä vuodet ovat monelle lapselle viimeisiä vuosia taiteen parissa. Nämä vuodet tulevat siis myös määrittämään lapsen tulevat asenteet taidetta kohtaan. (Lowenfeld 1987, 392.)

Tässä vaiheessa taiteen spontaaninen toteuttaminen loppuu ja työskentelyssä alkaa näkyä järkeily ja realistisen kuvankerronnan tavoittelu. Lapsen itsekritiikki kasvaa ja he ovat paljon tietoisempia itsestään ja ulkonäöstään. Heitä huolestaa paljon, mitä muut heistä ajattelevat. He ovat myös paljon tietoisempia työskentelynsä tuloksesta, ja he kokevat tämän määrittelevän heitä. Näin lapsen vapaa piirtäminen vaikeutuu huomattavasti, ja luonnollisesti tämä hidastaa myös hänen luovuuttaan. (Lowenfeld 1987, 392–394.)

Realismin tavoittelu tulee yhä selkeämmin esiin lapsen taiteellisessa työskentelyssä. Ihmisille ilmestyy niveliä raajoihin tehden niistä realistisempia hahmoja kuin aiemmin, ja vaatteiden rypyt ja laskokset piirretään esiin. Valon ja varjon erot huomataan, värisävyjen erot tulevat esiin ja liikkeen vaikutus esimerkiksi vaatteisiin huomioidaan piirrettäessä. (Lowenfeld 1987, 397.)

Lapselle kehittyy vähitellen kyky ymmärtää ja piirtää perspektiivin mukaisesti. Lapsi alkaa tajuta, että kohde pienenee etäisyyden kasvaessa. (Lowenfeld 1987, 399.) Värien hahmottaminen kehittyy myös entisestään, ja voidaankin sanoa, että tässä vaiheessa lapsi omaa jo selkeää, esteettistä makua (Lowenfeld 1987, 403).

#### **4.1.6. Nuorten taide**

16-vuotiaalle nuorelle taide edustaa tietoisien työskentelyn tulosta. Aiemmin taide oli lapselle pääasiassa alitajuinen tapa ilmaista itseään. Nyt teini-ikäinen nuori toteuttaa vastedes elämässään näennäisrealismin vaiheen aikana kehittyntä tapaansa piirtää, jos häntä ei tässä vaiheessa enää ohjata kehittämään taiteellisia kykyjään vielä pidemmälle. Tässä vaiheessa nuorta on siis mahdollista tietoisesti ohjata ja opettaa, kun aiemmin lapsen kuvalliselle kehitykselle kaikkein parasta oli saada kehittyä rauhassa itsekseen jokaisen omien valmiuksien mukaisesti ja taiteellisen työskentelyn toimiessa vain välineenä tällä tiellä. (Lowenfeld 1987, 434.) Valitettavasti kuitenkin 16- ja 17-vuotiaista nuorista suurimman osan elämään ei enää kuulu taide ja sen tuottaminen eri tavoin. Vain yksi seitsemästä lukioikäisestä nuoresta valitsee kuvataidekurssin osaksi opintojaan. Vaikka taidetta onkin jatkuvasti heidän ympärillään designin eri muodoissa, se ei enää kosketa heitä. Taiteellinen työskentely edustaa heille jotain, mikä oli kyllä hauskaa, mutta kuului peruskoulun oppitunneille. (Lowenfeld 1987, 435.)

#### **4.2. Lapsen taiteellinen kehitys vs. muu kehitys Lowenfeldin näkökulmasta**

Lapsen elämän ensimmäiset vuodet ovat kaikista tärkeimpiä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Lapsi oppii valtavasti eri aistiensa kautta kosketellessaan, katsellessaan, kuunnellessaan, haistellessaan ja maistellessaan ympäristöään. Taide voi edistää tätä oppimisprosessia huomattavasti, sillä piirtäminen on interaktiivista toimintaa. Näin lapsi voi käyttää taidetta välineenä tutkiessaan ja pohtiessaan ympäristöään. (Lowenfeld 1987, 188.)

Taide ei merkitse lapsille samaa kuin meille aikuisille. Ensi kädessä taide merkitsee lapselle keinoa ilmaista itseään. Jokainen lapsi on yksilö ja kokee asiat omalla tavallaan. Koska lapsi on myös alati muuttuva ja kasvava olento, taiteesta voi muodostua hänelle kieli, jolla ilmaista ajatuskulkuaan ja jatkuvasti muuttuvaa minuuttaan. Jos lapsen voisi sulkea kuplaan, jossa häntä ympäröivä maailma ei pääsisi vaikuttamaan lapsen ilmaisuun ja työn tulokseen, lapsi ei tarvitsisi minkäänlaista ulkoista stimulaatiota taiteensa tuottamiseen, vaan se virtaisi hänestä ulos luonnostaan. Todellisuudessa lapsen sulkeminen pois ympäristöstään ei kuitenkaan ole mahdollista, eikä se ole edes suositeltavaa, vaan lapsi on jatkuvasti alttiina häntä ympäröivään

maailmaan ja on sen vaikutuksen alainen. Aikuisella on vastuu miettiä, miten suhtautua lapsen työskentelyyn: jos lähtee neuvomaan ja ohjaamaan aikuisen mielestä oikean värimaailman luomiseen, suhtautuu lapsen teokseen silloin omasta näkökulmastaan sekä omien mieltymyksiensä ja opittujen kauneuskäsitysten mukaisesti. Tämä on epäreilua, ei pelkästään kyseiselle teokselle, vaan myös lapselle itselleen, sillä kasvua ei voi mitata ”oikean” muodon tai värimaailman saavuttamisella. Usein tämän prosessin tuloksena on lapsen itsevarmuuden menetys, jolloin lapsi päätyy toteamaan ” Minä en osaa piirtää.” (Lowenfeld 1987, 7.)

Lowenfeldin mukaan lapsen taiteellinen kehittyminen kertoo samalla lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä, joten jos lapsi on taiteellisesti kehittyneempi kuin ikätoverinsa, olemme tottuneet olettamaan, että hän on myös sekä älyllisesti että fyysisesti kehittyneempi yksilö kuin muut ikätoverinsa. Lapsen älyllisen kehityksen edetessä myös hänen kykynsä ymmärtää ja käsitellä häntä ympäröivää maailmaa kasvaa. Uuden oppiminen riippuu lapsen kyvystä käsitellä ja hyväksyä uutta informaatiota. (Lowenfeld 1987, 285.) Lapsi on aina perintötekijöiden ja ympäristötekijöiden summa, mikä tarkoittaa, että meidän tulisi pyrkiä vaikuttamaan siihen mihin kykenemme ja tekemään lapsen ympäristöstä niin monipuolinen ja stimuloiva kuin mahdollista (Lowenfeld 1987, 287).

Eräs tärkeä mittari lapsen kehityksessä on aistien kautta havainnoimisen kehittyminen. Ilman sitä ympäristön tiedostaminen ei ole mahdollista. Tekstuurit, äänet, hajut, maut ja visuaaliset muodot tulevat esiin piirustuksissa monin eri tavoin. Aistien avulla lapsi oppii jatkuvasti ympäristöstään, mutta hänen kehityksensä taso määrittelee, kuinka paljon hän kykenee siitä käsittämään. Tämä kehityksen vaihe osuu pääosin yhtäaikaaisesti kuvallisen kehityksen kaavavaiheen kanssa. Lapsen kehityksessä kaavavaiheen lopussa on havaittavissa visuaalisten ärsykkeiden vaikutuksen jatkuvaa kasvua hänen piirustuksiinsa. Piirrettäessä esimerkiksi mukia vähemmän kehittyneet lapset piirtävät sen, mitä mukista tietävät. Toisin kun taas kehittyneemmät lapset, jotka piirtävät sen, miten mukin näkevät. (Lowenfeld 1987, 289.)

Taiteelliset kokemukset edistävät henkistä kasvua. Liian usein yhteiskunnassamme lasten tunteet liiskataan eikä niille anneta sijaa. Erityisesti pojat kärsivät tästä, sillä tunteikasta poikaa pidetään helposti mammanpoikina. Jotta lapset pystyisivät

ilmaisemaan herkkyyttään ja voisivat edistää omaa henkistä kasvuaan, heidän tulisi saada käsitellä ja hyväksyä taiteen avulla omia, henkilökohtaisia kokemuksiaan. Stereotypioihin tarrautuminen estää lasta tunnistamasta ja ilmaisemasta oikeita tunteitaan. (Lowenfeld 1987, 326.)

Piirtämistä ja muuta taiteellista työskentelyä pidetään yleisesti terapeuttisena. Kun lapsi piirtää tai maalaa vapaasti, hän käsittelee työskennellessään usein tapahtumia ja ongelmia, jotka ovat jääneet hänen mieleensä tai jopa aiheuttaneet konflikteja. Tällöin itse lopputuloksenkin arvo kohoaa, sillä se auttaa aikuisia nimeämään ja ymmärtämään lasta askarruttavat asiat sekä tarjoaa lapselle mahdollisuuden nimetä ja keskustella piirtämästään kuvasta ja siihen sisältyvästä tunnelatauksesta. Asiasta puhuminen ja sen käsittely edistää lapsen henkistä kasvua. Tämän kaltainen taideterapian muoto ei kuitenkaan ole ihan näin suoraviivaista ja yksinkertaista kuin se antaisi olettaa. Jopa alan johtavat asiantuntijat ovat eri mieltä käytettävistä käsittelytekniikoista ja näin ollen sitä voidaan pitää vain suuntaa antavana keinona lapsen henkisen kasvun tavoittelussa. (Lowenfeld 1987, 23–24.) Aina tulee muistaa, että lapsi on yksilö, ja sen vuoksi hänen tuottamansa teokset ja niissä esiintyvät ristiriidat ovat ymmärrettävissä vain osana hänen omaa yksilöllistä maailmaansa (Lowenfeld 1987, 30).

Taiteella on paljon annettavana lapsen kokonaiskehitykselle. Oikoteitä ei ole, vaan aistien kehittämiseen ja lapsen luovaan kehitykseen on panostettava ja annettava lapsen etsiä oma tiensä. Taiteellisen prosessin kautta lapsen on mahdollista löytää omat kykynsä ja oma itsensä, joka on erityisesti jengi-ikäiselle lapselle hyvinkin tärkeä asia. Tämä onnistuu, kun lapsi saa taiteen avulla määritellä itseään suhteessa ympäristöönsä ja ystäviinsä. (Lowenfeld 1987, 342.)

#### **4.3. Piirtämisen ja kirjoittamisen yhteiset alkutaipaleet**

Englanninkielen ja kasvatustieteen professori Anne Dyson (1983) sanoo, että piirtämisen ja kirjoittamisen välillä on hyvin pieni ero. Lapset usein sekoittavat nämä toiminnot keskenään, ja se antaisikin ymmärtää, että näiden kahden toiminnon prosessit olisivat lapselle hyvin samanlaisia. Molemmissa käytetään kirjaimia tai symboleja, jotka edustavat jotain muuta asiaa. Ne myös piirretään kaavavaiheisen lapsen mielestä tietyssä järjestyksessä. Tämä antaisi ymmärtää, että kuvallisen kehityksen edistyessä ja

siihen panostettaessa lapsen kyvyt oppia kirjoittamaan ja lukemaan kehittyisivät samassa suhteessa. Tämän yhteneväisyyden tukemiseksi ei kuitenkaan ole olemassa luotettavia tutkimustuloksia, vain laadullisia ja suuntaa-antavia tuloksia. (Dyson 1983, 22–25.)



## 5. TOOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyyksi on valittu Bettelheimin (1975) teorialat satukirjallisuudesta ja Rhedin (1992) teorialat kuvakirjallisuudesta. Lapsen kehityksen tutkailun viitekehyyseen kätetään Lowenfeldin (1947) luomaa lapsen kuvallisen kehityksen luokitteluteoriaa sekä Piaget'n (1977) kehitysteoriaa. Bettelheimin teorioiden avulla pyritään selvittämään satukirjallisuuden merkitystä lapsen kehitykseen ja Rhedin puolestaan valottaa kuvakirjallisuuden puolta asiassa. Piaget'n kehitysteorian ja Lowenfeldin kehitysteorioiden avulla pyritään selvittämään tutkimusjoukon kuvallisen kehityksen vaiheita sekä määrittelemään niiden tyypillisiä ja epätyypillisiä piirteitä. Tutkimuksessa pyritään selvittämään lastenkirjallisuuden eri lajityyppien vaikutusta lapsen kuvalliseen ilmaisuun. Tämä nostaa esiin tutkimuskysymykset, jotka ovat seuraavia:

1. Onko eroa tutkimusjoukon kuvallisen ilmaisun tuotoksissa, kun lastenkirjallisuudella stimuloimnin jälkeisiä tuotoksia verrataan ns. vapaan piirtämisen tuotoksiin?
  - 1.1. Millaisia piirustuksia tutkimushenkilö tuottaa piirtäessään vapaasti?
  - 1.2. Millaisia piirustuksia tutkimushenkilö tuottaa satukirjallisuuden stimuloimana?
  - 1.3. Millaisia piirustuksia tutkimushenkilö tuottaa kuvakirjallisuuden stimuloimana?
2. Mille kuvallisen ilmaisun kehityksausille tutkimusjoukko asettuu?
  - 2.1. Noudattaako tutkimusjoukon kehitys Lowenfeldin kehitysteoriaa?
  - 2.2. Onko lasten piirustuksissa havaittavissa Lowenfeldin luokituksessa määriteltyjä eri kausille tyypillisiä piirteitä?
3. Mille Piaget'n kehitysteorian kausille tutkimusjoukko sijoittuu?

Tässä tutkimuksessa asetetaan hypoteesi koskien ensimmäistä pääkysymystä. Hypoteesin mukaan stimuloimalla tutkimusjoukkoa lastenkirjallisuudella saadaan aikaan positiivinen vaikutus tuotoksiin, eli eroa syntyy verrattavissa vapaan piirtämisen tuotoksiin. Oletuksen taustalla on tutkitun aineiston osoittamat teorialat lastenkirjallisuuden vaikutuksista lapsiin. Satukirjan lukeminen yhdessä lapsen kanssa on verrattavissa oppimisprosessiin. Lapsi syventyy sadun maailmaan, samaistuu tarinan päähenkilöihin ja kokee asiat heidän kauttaan. Kun sadun lukemisen jälkeen lapselle

tarjotaan vielä mahdollisuus käsitellä kuulemaansa ja kokemaansa piirtämisen ja maalaamisen kautta, voi lapsi kerrata mieltä askarruttavat asiat piirtämisen avulla sen yhteydessä tehdyn ajatustyönsä kautta. Taiteellinen työskentely tarjoaa lapselle mahdollisuuden tunteidensa käsittelyyn ja lopulta niiden purkuun, ja potentiaalinen henkinen kasvu toteutuu todennäköisemmin. Kuvakirjan uskon tehostavan tulosta entisestään, sillä kun sadunkerronnan oheen tuodaan kirjan rikas kuvamaailma mukaan, lisätään kuvioon vielä yksi tehokas virike aktivoimaan lasta. Kun kuunneltava satu ja värikkäät kuvat ruokkisivat lapsen mielikuvitusta yhdessä, voisi lukuhetken jälkeen piirretyissä kuvissa olla nähtävissä vielä suurempaa kehitystä.

## 6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa luodaan katsaus käytettyihin tutkimusaineistoon ja tutkimusmenetelmiin, eli käytettyihin metodeihin. Luvussa kerrotaan, millä perusteella tutkimuksen otos ja tutkimusjoukko on valittu. Lisäksi selvitetään, millä perusteella tutkimuksen aineisto on valittu ja mitä analyysimenetelmiä tutkimukseen on sovellettu.

### 6.1. Tutkimusote ja – tyyppi

Aineiston keräämiseen käytettävät menetelmät määräytyvät tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaan. Kasvatustieteellinen tutkimusote on perinteisesti jaettu kahteen tieteenfilosofiaan pohjaavaan tyyppiin: hermeneuttiseen ja positivistiseen. Tässä jaottelussa positivistinen tutkimusote ilmentää kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta ja hermeneuttinen tutkimusote vastaa puolestaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. (Soininen 1995, 30 ja 109.) Tässä tutkimuksessa on käytetty kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta.

.

Tutkimustyyppiltään tämä tutkimus on ei-kokeellinen tutkimus, jossa ei pyritä kontrolloimaan eikä manipuloimaan eri muuttujia. Tutkimusjoukkoa ei jaeta koe- ja kontrolliryhmiin. Tutkimusasetelmaa ei voida pitää kokeellisena, sillä on vaikea todentaa, mitkä tekijät ovat olleet vaikuttamassa tutkimuksen eri vaiheissa ja sen lopputuloksissa. (Soininen 1995, 78 ja 92–93.)

Tämän tutkimuksen tyyppi on tarkemmin määriteltynä tapaustutkimus. Pääsääntöisesti tapaustutkimukset edustavat laadullista tutkimusta. Tapaustutkimuksille on tunnusomaista tarkastella ja kuvailla ongelmia kokonaisvaltaisesti. Vaikka pääasiassa tapaustutkimukset ovatkin kuvailevia tutkimuksia, ne toisaalta pyrkivät selittämään ja ymmärtämään tutkittuja ilmiöitä. (Soininen 1995, 81–82.) Muiden tapaustutkimusten tavoin tämän tutkimuksen tulokset ovat yksilöllisiä, aivan kuten sen tutkimusjoukon jäsenetkin ovat. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat monet eri tekijät, kuten esimerkiksi haastateltavien ihmisten persoonat, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti sekä ajankohta. Tapaustutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen kohteena ovat tiettyjen ihmisten omat näkemykset ja kokemukset asiasta.

## 6.2. Tutkimuksen otos ja tutkimusjoukko

Tämän tutkimuksen otos on ei-todennäköisyyteen perustuva otos, jota käytetään silloin, kun tutkijan ei ole tarkoitus yleistää tutkimuksen tuloksia otoksen ulkopuolelle. Tarkemmin määriteltäessä tutkimusjoukon otantaa voisi nimittää harkinnanvaraiseksi otannaksi, jota kutsutaan myös tarkoituksenmukaiseksi otannaksi. Silloin tutkija valitsee tutkittavikseen tapauksia, joiden kokee harkintansa mukaan edustavan hyvin hänen tarpeitaan tutkimuksen toteuttamisessa. (Soininen 1995, 103.)

Tutkimuksen otoksen tai näytteen kokoa määritettäessä tutkija on helposti taipuvainen kokoamaan suuren otosmäärä taatakseen tutkimuksen tuloksille paremman luotettavuuden ja yleistettävyyden. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen aineiston keruun yhteydessä tärkein huomioitava asia on aineiston koko. Aineiston olisi hyvä olla niin huomattava, että edes jonkin tasoinen yleistettävyys olisi mahdollista. Otoksiko ei saa kuitenkaan olla itsetarkoitus, sillä huonon aineiston laatua ei automaattisesti paranna sen suurempi koko. Kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä suurempi havaintoyksikköjen määrä ei välttämättä ole aina tarpeen, sillä laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa yhteyttä tutkimuksen onnistumiseen. Koska tässä tutkimuksessa on kyse harkinnanvaraisesta otoksesta, on luonnollista, että tutkimusjoukko on suhteellisen pieni. (Eskola & Suoranta 1998, 60–62.) Pienempi tutkimusjoukko edustaa ennemminkin näytettä ja tämän tutkimuksen näytteen koon pienuuden vuoksi sen tuloksia voi tuskin yleistää koko ikäluokkaa kattaviksi ja täten tutkimuksen tuloksia voidaan pitää enintään suuntaa-antavina (Soininen 1995, 106–107).

Tutkimuksen kohdejoukko muodostettiin pääosin Lowenfeldin ja Piaget'n kehitysteorioiden pohjalta. Tutkimushenkilöiksi tavoiteltiin kahta eri-ikäistä lasta, n. 3-9-vuotiaita, jotka edustaisivat kahta eri kuvallisen kehityksen ikäkautta Lowenfeldin määritelmien mukaan. Tavoitteena oli myös, että lapset olisivat vielä kiinnostuneita satukirjallisuudesta, jotta tutkimuksen toteutus olisi heille mielekäs ja sen vuoksi tulokset olisivat todellisempia. Tarkoituksena oli, että aito lapsi olisi vielä läsnä tilanteissa eikä koulumaailman tasapäistävä vaikutus lapsen ilmaisuun ja kehitykseen olisi vielä niin suuri. Tutkimusjoukon rajaaminen näin pieneksi auttoi pitämään tutkimuksen koon Pro gradu-tutkielmaan sopivana ja hyvin hallittavan kokoisena.

Onneksi tutkijan läheisestä tuttavapiiristä löytyi sisaruspari, jotka asuivat maantieteellisesti lähellä ja joiden vanhemmat olivat suostuvaisia tutkimuksen toteutukselle. Lisäksi lapset ilmoittivat itse olevansa halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Näin tutkimuksessa on myös nähtävissä piirteitä sopivuusotannasta, jonka mukaan tutkimukseen valitaan lähimmät sopivat yksilöt.

### **6.3. Tutkimusmenetelmät**

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä sen aineistolle on ominaista sen monitasoinen ja ilmaisullinen rikkaus. Aineiston tuottaminen toteutetaan erikseen sitä varten järjestetyssä tilanteessa, joten tämän tutkimuksen aineisto koostuu dokumentoiduista tilanteista. Aineiston keruun yhteydessä on pyritty hienovaraiseen lähestymistapaan, jotta se ei vääristäisi tutkimustuloksia eikä loukkaisi tai vahingoittaisi kohdehenkilöitä. Tässä tutkimuksessa käytetään tutkimusmenetelmänä pääasiallisesti observointia, jonka avulla tutkija saa tietoa käyttäytymisestä ja merkityksistä, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. (Soininen 1995, 110.) Tutkimuksessa ei ole kuitenkaan jääty pelkän observoinnin tasolle, vaan on myös osallistuttu tilanteeseen ja suoritettu keskustelevaa haastattelua aineiston keruun yhteydessä. Haastattelu yhdistettynä observointiin antaa tutkijalle mahdollisuuden kontrolloida kuvausta faktan suhteen. Haastattelun tarkoituksena oli ymmärtää ajattelunkehityksen yhteyksiä siihen, kuinka koehenkilöt kykenevät kuvastaan kertomaan ja mitä he ovat piirustuksessaan päätyneet kuvaamaan. Lisäksi tutkijan on mahdollista esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä selventääkseen paremmin lasten ajatuksia. Haastattelulla on mahdollista hankkia suuria määriä tietoa nopeasti, mutta se asettaa myös haasteita tutkijalle. Tutkijan on osattava kuunnella ja oltava taitava henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa pitäen samalla mielessä hyvää dataa koskevat seikat ja pyrittävä estämään aineiston vääristyminen. (Soininen 1995, 112–113.)

Edellä mainittujen tutkimusmenetelmien lisäksi tämän tutkimuksen teossa on käytetty piirrosten teettämistä tutkittavilla henkilöillä, joka on eräs projektiivisen tekniikan keinoista. Piirrosten teettäminen on puhdas kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, jonka yhteydessä saatuja tutkimustuloksia on vaikea kvantifioida. Menetelmänä se on hyvin vaativa ja edellyttää paljon tutkijalta, jotta virhetulkintoja ei pääsisi muodostumaan. (Soininen 1995, 116–118.) Piirrosten avulla pyritään kartoittamaan koehenkilöiden

kuvallisen kehityksen tasoa sekä ulkoisten ärsykkeiden vaikutusta piirroksiin. Piirrosmenetelmä ei edellytä verbaalista kykyä, joten se soveltuu kaiken ikäisille. On siis johdonmukaista olettaa, että molemmat koehenkilöt suoriutuvat annetuista tehtävistä. Piirrosten tulkinta on erittäin haastavaa ja edellyttää selkeiden luokittelukriteerien laatimista. (Soininen 1995, 117–118.) Tässä tutkimuksessa nämä vaadittavat luokittelukriteerit muodostuvat Lowenfeldin kuvallisen kehityksen teorian kausien kuvauksista, jotka on esitelty tarkemmin luvussa 3.2.

Metodologinen triangulaatio tarkoittaa useampien erilaisten aineistojen, teorioiden ja tutkimusmenetelmien käyttämistä samassa tutkimuksessa luotettavien ja kattavien tulosten saavuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa on käytetty Lowenfeldin kehitysteoriaan pohjautuvaa tutkijan tekemää kuvatulkintaa piirustuksista sekä myös haastatellen hankittua lasten omaa kuvatulkintaa. Laaja-alaisella tutkimusmateriaalilla tutkija pyrkii varmistumaan siitä, että hankittu informaatio olisi mahdollisimman paikkaansa pitävää. Käyttämällä monitahoisia tutkimusmenetelmiä rikastutetaan tutkimusaineistoa ja samalla mahdollistetaan aineiston tarkastelu useasta eri näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 68–72.)

#### **6.4. Tutkimuksen vaiheiden suunnittelu**

Aiemmin määrittelemiäni tutkimusongelmia ja luomaani hypoteesia silmällä pitäen tutkimus suunniteltiin kolmiosaiseksi. Tavoitteena oli saada näytteitä kolmesta erilaisesta skenaariosta, joiden tuloksia voisi sitten vertailla keskenään. Ensimmäisessä vaiheessa tavoitteena oli rakentaa rauhallinen tilanne, jonka aikana koehenkilöt saisivat vain piirtää. Koehenkilöitä ei stimuloitaisi eikä provosoitaisi ennen piirtämistä millään lailla, vaan piirtäminen olisi ns. vapaata piirtämistä. Lapset saisivat piirtää ihan mitä vain itse halusivat.

Toisessa vaiheessa koehenkilölle luettaisiin ensin ääneen satu, jossa ei ole lainkaan kuvia. Eli vain pelkkä satu, joka avaisi portit lapsen mielikuvitukseen. Sadun lukemisen jälkeen koehenkilöt saisivat taas piirtää, eikä lasten ilmaisua rajoitettaisi taaskaan mitenkään. Lapset saisivat edelleen piirtää, mitä haluaisi. Olennaista tässä vaiheessa olisi kuitenkin nähdä ja havainnoida, vaikuttaisiko aiemmin luettu satu lapsen ilmaisuun millään tavalla.

Kolmannessa vaiheessa luettaisiin taas tilanteen aluksi yhdessä satu, ja tällä kertaa käsittelyssä olisi kuvakirja, eli satukirja täynnä kuvia. Lapsi saisi katsella kuvia samalla kun tutkija lukee satua. Ja taas sadun lukemisen jälkeen lapsi saisi piirtää vapaasti, ilman rajoituksia. Nyt päätarkastelun kohteena havainnoidaan, muuttuuko tilanne jollain tavalla aiemmasta. Ohjaako kirjan kuvitus lapsen piirtämistä vai ruokkiiko se positiivisesti lapsen mielikuvitusta?

Kaikki nämä tutkimuksen kolme eri vaihetta toteutettaisiin kolmena eri päivänä, jotka olisivat silti tarpeeksi lähellä toisiaan. Tarkoituksena on toimia pienen aikaväin sisällä, jotta muiden tilanteiden, ympäristön ja sen luomien ärsykkeiden vaikutus lapseen saataisiin mahdollisimman vähäisiksi. Näin tutkimuksen eri vaiheiden tulokset olisivat mahdollisimman verrannollisia keskenään.

## **6.5. Tutkimuksen toteuttaminen**

Tutkimuksen kaikki kolme eri vaihetta toteutettiin mahdollisimman lyhyillä aikaväleillä toisiinsa nähden. Ensimmäinen vaihe toteutettiin 27.7.2014, toinen vaihe 28.7.2014 ja kolmas vaihe 29.7.2014, eli kaikki kolme vaihetta tapahtuivat kolmena peräkkäisenä päivänä. Toteutuspaikaksi valikoitui lasten perheen omien menojen mukaisesti heille tutut paikat, eli perheen kesämökki sekä oma koti, jonne tutkija kutsuttiin vierailemaan ja suorittamaan tutkimusta.

Tutkimushenkilöiden nimet on muutettu lasten identiteettien suojelua varten tähän tutkimukseen. Lapsista vanhempi, Amanda, oli aineistonkeruuhetkellä 7-vuotias ja hänen pikkuveljensä, Aapo, oli 4-vuotias. Oli hienoa, että tutkimushenkilöiksi valikoitui kahden eri sukupuolen edustajia, jotka samalla kattoivat myös kaksi eri ikäryhmää. Lisäksi tiiviin aikataulun toteuttaminen onnistui ja tutkimuksen vaiheet saatiin toteutettua kolmena peräkkäisenä päivänä. Näin minimoitiin ympäristön ja ajan aiheuttamat muutokset ja niiden vaikutukset tutkimuksen tuloksiin.

## **6.6. Aineiston analysointi**

Observoinnin, haastattelun ja piirustusten avulla hankittu aineisto analysoitiin käyttämällä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voi

käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Menetelmä on käsitteenä varsin laaja, ja siinä käytetään kuultujen, nähtyjen ja kirjoitettujen sisältöjen analysointia, pilkkomista osiin ja niiden tyypittelyä eri teemoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 91–93.) Sisällönanalyysimenetelmät yleensä jaetaan kolmeen pääryhmään sillä perusteella, miten aineiston luokittelu on pyritty muodostamaan. Nämä pääryhmät ovat teoreettiseen kokonaisuuteen tähtäävä aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava analyysi sekä teorialähtöinen analyysi, joka pitäytyy jonkun tietyn teorian viitekehyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–97.) Tässä tutkimuksessa teorit ohjaavat analyysin etenemistä sitomatta tulkintaa liikaa teorioiden viitekehykseen, eli analyysin muodostamisessa käytetään teoriaohjaavaa analyysiä. Analyysille on ominaista, että aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia, mutta tutkimuksen ja analyysin tarkoituksena ei ole testata aiempia teorioita. Teoriaohjaavalle analyysimenetelmälle on tyypillistä, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 96–97.)

Tutkimuksen aineisto-osassa on valmiiksi koottuna Lowenfeldin kehitysteorian luokittelu, joihin hankittua tutkimusaineistoa vertaillaan kuvallisen kehityksen tason määrittelemiseksi. Teoriaohjaavassa analyysimenetelmässä jo ennalta tiedetty tieto ja teorat tutkittavasta ilmiöstä määräävät osaltaan, miten aineistoa hankitaan ja miten määritellään käsitteenä tutkittava ilmiö (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Tässä tutkimuksessa tutkitaan pääilmiönä kuvallista ilmaisua ja sen kehitysvaiheita, joten oli luontevaa lähestyä kyseistä aihetta teettämällä piirustuksia tutkimusjoukolla. Lowenfeldin kehitysteorian luokittelun avulla voidaan aineistoa kategorisoida, kuten sisällönanalyysissa tyypillisesti tehdään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Tässä tutkimuksessa on kategorisointi verrattain marginaalista ottaen huomioon tapaustutkimukselle ominaisen uniikin luonteen. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla pyritään luokittelun sijaan kuvailemaan aineiston sisältö sanallisesti ja objektiivisesti.

## **6.7. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua**

Tutkimuksen luotettavuuden ja oikeellisuuden varmentaminen on aina ongelmallista, mutta erityisen ongelmallista se on kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla johtuen sen ainutkertaisesta ja monitahoisesta luonteesta. Lisäksi kvalitatiivinen tutkimus eroaa



perinteisestä kvantitatiivisen tutkimuksen mallista niin paljon, että niiden voi katsoa edustavan eri paradigmoja. Koska nämä menetelmät eivät ole yhteismitallisia, ei niiden luotettavuuden tarkastelunkaan tulisi olla yhtenevää. (Soininen 1995, 122–123.) Lincoln & Guba (1985, 290) suosittelevat luotettavuuden käsitteen tilalla käytettäväksi käsitettä uskottavuus (trustworthiness).

Tutkimuksen uskottavuus määräytyy neljän peruskysymyksen avulla, joita Lincoln & Guba soisivat jokaisen kvalitatiivista tutkimusta tekevän tutkijan esittävän itselleen. Ensimmäinen on totuusarvo (truth value), eli kuinka voidaan tavoittaa luotettavuus tutkimuksen tulosten totuudellisuudesta. Toinen on sovellettavuus (applicability), eli kuinka sovellettavia tutkimuksen tulokset ovat toiseen ryhmään tai toiseen asetelmaan. Kolmas on pysyvyys (consistency), eli kuinka voidaan olla varmoja tulosten yhtenevyydestä, jos tutkimus toistettaisiin uudelleen samoille yksilöille samassa tai samankaltaisessa kontekstissa. Neljäs on neutraalisuus (neutrality), eli kuinka varmaa on, että tulokset ovat vastaajista, tutkimustilanteista ja kontekstista johtuvia, eivätkä ne ole tutkijan omien ennakoasenteiden, motivaation tai näkökulmien ohjaamia. Näihin kysymyksiin tutkija pyrkii vastaamaan tutkimuksensa vastaavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden tarkastelulla. (Lincoln & Guba 1985, 290 ja 294–301.)

Tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja teoriat on valittu tutkittavaa ilmiötä silmällä pitäen, ja sen vuoksi ne vastaavat hyvin tavoitteeseen. Ulkoiseen validiteuteen liittyvän siirrettävyyden toteutuminen on puolestaan epävarmaa, sillä tapaustutkimuksen ovat tutkimusjoukkojensa näköisiä ja sen vuoksi siirrettävyys ei välttämättä toteudu koko tutkimuksen saralla. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu joukko ja sovellusympäristö ovat. Menetelmien ja hypoteesien siirrettävyys on sen sijaan mahdollista, jos tutkija pyrkii objektiiviseen toteutukseen ja minimoi tutkimusta häiritsevät tekijät. Tutkimuksen luotettavuuteen eli uskottavuuteen on pyritty tieteellisiä tutkimusmenetelmiä noudattamalla ja vahvistettavuutta on tavoiteltu pyrkimällä totuusarvoon ja neutraalisuuden siirtämiseen tutkijasta aineistoon. Kaikista pyrkimyksistä huolimatta tutkijan aiemman tutkimuskokemuksen puute voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimustilannetta on vaikea harjoitella etukäteen sen yksilöllisen luonteen ja nopean vuorovaikutuksen takia. (Soininen 1995, 124.)

Miles ja Huberman (1994) ovat esitelleet kvalitatiivista sisällönanalyysia käsittelevässä teoksessaan (*Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*) kaksitoista keinoa, joista voi olla hyötyä laadullisen tutkimuksen uskottavuuden tarkastelussa ja tulosten varmentamisessa. Tarkastelen seuraavaksi tässä tutkimuksessa käytettyjä metodeja näiden keinojen avulla.

#### 1) Tutkimuksen edustavuuden tarkistaminen

Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat sitä edustaviin vastaajiin ja sitä edustavien tapahtumien objektiiviseen observointiin. Kohdejoukko sopii hyvin tarkoitukseen, mutta täytyy huomioda, ettei näin pientä otosta voi pitää edustavana tulosten yleistämistä silmällä pitäen. Tutkimuksen tulokset edustavat vain kohdejoukkoa itseään.

#### 2) Tutkijavaikutusten tarkistaminen

Tutkija on ollut tietoinen omien näkökulmiensa ja asenteidensa mahdollisesta vaikutuksesta tutkimustilanteeseen, ja on siksi kyennyt parhaansa mukaan pysymään mahdollisimman neutraalina tutkimuksen aikana minimoidakseen oman vaikutuksensa tuloksiin. Lisäksi tutkimustilanteet on pyritty rakentamaan mahdollisimman neutraaleiksi ja vapaiksi muista harhauttavista tekijöistä. Kun tutkiminen tapahtui kohdejoukolle tutuissa ja turvallisissa ympäristöissä, saattoivat he rentoutua paremmin ja kerättyä dataa voi pitää aidompana. On silti syytä huomioda, että vaikka lasten ja tutkijan välillä oleva tuttuuden aste rentoutti vuorovaikutusta ja teki datasta siitä syystä aidompaa, on myös mahdollista, että lapset ovat saattaneet yrittää miellyttää heille tuttua ihmistä ja yrittäneet tarjota hänelle, mitä kuvittelevat tutkijan heiltä odottavan.

#### 3) Triangulaatio

Tutkimuksen uskottavuus kasvaa, kun sekä metodeissa että teorioissa käytetään useampia eri menetelmiä ja lähteitä. Tässä tutkimuksessa on käytetty eri tutkimusmenetelmiä ja lähestytty ilmiötä eri teorioiden näkökulmista.

#### 4) Evidenssin eli ilmeisyyden painottaminen

Tässä tutkimuksessa tutkija on pitänyt lokikirjaa tutkimuksen etenemisestä ja poiminut tarkasti talteen tilanteissa esiin nousseen aineiston.

#### 5) Kontrastien ja vertailujen tekeminen

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, joten vertailuja ei suoriteta niinkään eri tutkimushenkilöiden välillä vaan kumpaakin tutkimushenkilöä kohdellaan omana kokonaisuutenaan. Vertailuja suoritetaan lähinnä heidän omien piirrostensa välillä.

6) Epätyypillisten tapausten tutkiminen

Tässä tutkimuksessa on huomioitu kaikki tutkimustapauksessa esiin nousseet asiat, vaikka kaikki yksityiskohdat eivät yhtäläistä painoarvoa olekaan saaneet osakseen. Epätyypillisten asioiden poisjättäminen tekisi tutkimuksesta todennäköisesti johdonmukaisemman tuntuksen, mutta tämä menettely sotisi tutkimuksen luotettavuutta vastaan.

7) Poikkeavien tapausten käyttö säännönmukaisuuden tarkistamiseksi

Tämän tapaustutkimuksen otanta on niin pieni, ettei poikkeavia tapauksia ole. Tämä ei silti vaaranna tutkimuksen uskottavuutta, sillä sen tavoitteena ei ole luoda uusia sääntöjä eikä yleistettäviä malleja.

8) Väärien yhteyksien etsiminen

Tutkimuksen analysointivaiheessa pyrittiin erottamaan väärät asiayhteydet oikeista.

9) Löydösten replikointi

Tämän Pro Gradu-tutkielman saralla löydöksiä ei replikoida, mutta olisi hyvin mielenkiintoista toteuttaa tarkempi ja laajempi jatkotutkimus tehdyistä päätelmistä joko niiden varmentamiseksi tai sitten kumoamiseksi. Löydöksiä uskottavuutta lisäisi, jos jatkotutkimuksen suorittaisi joku toinen tutkija.

10) Kilpailevien selitysten kontrollointi

Tässä tutkimuksessa on tulosten analysointivaiheessa pyritty selittämään löydöksiä erilaisin ja vaihtoehtoisin tulkinnoin.

11) Negatiivisen evidenssin etsiminen

Tutkimusta tehdessä ja tuloksia analysoidessa on oltu avoimia myös negatiiviselle evidenssille, vaikka se poikkeaisikin teoriasta tai ajattelumallista.

12) Palautteen saaminen tutkimuksen kohdejoukolta

Tutkimuksen edistymistä ja tuloksia on konfrontoitu alan ammattitutkijan kanssa tutkimuksen eri vaiheissa oikeiden tulkintojen varmentamiseksi.

(Miles & Huberman 1994, 262–277.)

## **7. TUTKIMUSVAIHEIDEN RAPORTOINTI**

Tutkimuksen vaiheiden toteutumisen ja etenemisen selventämiseksi kirjasin muistiin tutkimuksen eri vaiheiden aikana tapahtuneet ja observoimani asiat. Kirjoitin myös muistiin lasten kommentit ja prosessin aikana esiin nousseet ajatukset. Eri vaiheiden selventämiseksi raportoin eri vaiheet ja liitän ohkeen kuvat lasten luomista piirustuksista.

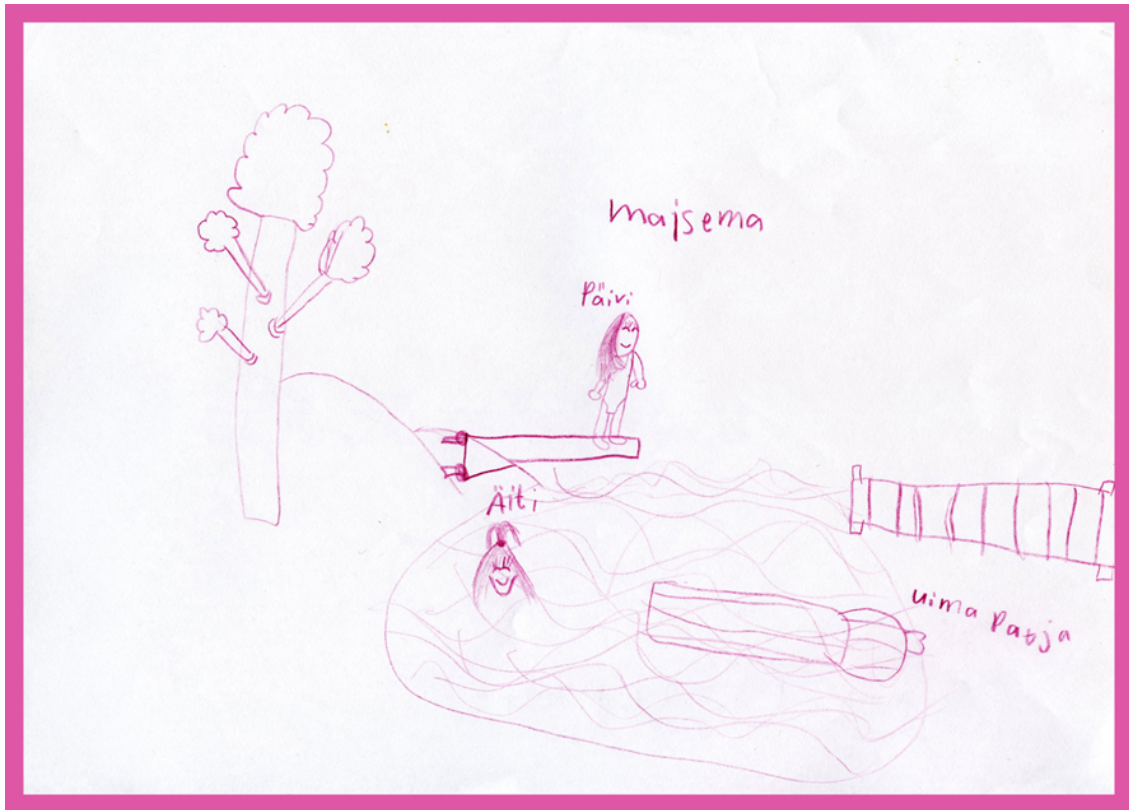
### **7.1. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe**

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin lasten perheen mökillä 27.7.2014. Sulkeuduimme lasten kanssa saunarakennuksen tupaan piirtämään, jotta saimme rauhan muilta aikuisilta. Lapset epäröivät ensin, sillä he eivät tienneet, mitä heiltä oikein odotin. Kun nostin pöydälle mukamani tuomani sadan huopakynän pakkauksen ja viidenkymmenen puuvärikynän metallikotelon, alkoivat heidän silmänsä loistaa ja he tarttuivat innokkaasti väreihin. Selitin heille, että he saisivat piirtää ihan mitä vain ikinä haluaisivat. Lapset eivät aluksi kumpikaan tienneet, mistä piirtäisivät, ja keskustelivat hetken asiasta keskenään. Edelleen epätietoisina he ryhtyivät kuitenkin töihin, ja alkoivat vain piirtää jotain.

Aapo kirjoitti ensimmäisenä paperiin nimensä, sillä sen hän oli sanojensa mukaan hiljattain oppinut tekemään. Hän harkitsi joka kerta tarkkaan, minkä värin valitsisi, ja vaihtoi myös väriä usein. Näytti siltä, että hän mielellään kokeili uusia tusseja perusteellisesti läpi. Aapon työskentelyssä värit ja niiden valinta nousivatkin keskeiseen osaan. Poika oli selkeästi sisartaan väriorientoituneempi. Hänelle värit ja työskentelyvälineet olivat merkityksellisempiä kuin itse tuotos. Aapo myös kysyi minulta kahteen eri otteeseen, tuleeko hänen piirustuksestaan mielestäni hyvä. Vastasin myöntävästi ja kehuin häntä. Poika kaipasi sisartaan enemmän vakuutteluja osaamisestaan.

Amanda kysyi heti alkuun, kuinka monta kuvaa hän saisi piirtää. Sanoin, että ihan niin monta kuin hän itse vain haluaa. Amanda valitsi yhden värin, violetin, jolla alkoi piirtää keskittyneesti. Veljestään poiketen hän valitsi puuvärit ja kysyi myös, onko minulla kumia. Ei ollut. Amanda piirsi jatkuvasti ja häiriintymättä minun ja Aapon välisestä

keskustelusta. Hänen ensimmäinen piirustuksensa valmistui nopeasti. ”Sitä ei kuulu värittää”, minulle ilmoitettiin.



**Kuva 6. Amandan ensimmäinen piirustus. Kuvassa on maisema mökiltä.**

Amandan ensimmäisessä piirustuksessa on piirretty maisema mökiltä. Vaikka kyseiseltä mökiltä ei laituria eikä ponnahduslautaa löytynyt, ne on piirretty mukaan kuvaan tarkasti. Uimapatja, jolla sisarukset remusivat meressä, on päässyt myös mukaan kuvaan. Minä ja lasten äiti olemme kuvassa mukana uimassa iloisesti hymyillen. Pikkuveljen Aapon mielestä äiti ei näytä samalta kuin oikeassa elämässä. ”Eikä Päivi näytä toltta, vaan tältä!” hän tokaisi ja irtisti lopuksi hullunkurisesti.

Työskentelyn lomassa sisarukset sanailivat keskenään. Kävimme myös keskustelun lempiväreistä. Aapon lempiväri oli sininen. Heidän asiaa kysyttyään kerroin, että oma lempiväri on turkoosi. ”Niin munkin!” vastasi Amanda innostuneesti. ”Ja valkoinen ja limet!” Aapo jatkoi värien kokeilua, ja ihmetteli välillä ääneen eri värejä: ”Minkä värinen tämä oikein on? Entä tämä?” Hän myös maistoi tussia, ja se oli kuulemma hyvää.

Aapon työssä sataa herkkuja (hän piirsi liloja täpliä kaikkialle). Amanda halusi, että kysyisin, mitä hän piirtää. Kun tottelevaisesti esitin pyydetyn kysymyksen, hän vastasi velmuillen: ”Sit sen näkee, kun se on valmis!” ja nauroi raikuvasti päälle. Mutta me saisisimme hänen mukaansa arvailla, mitä hän piirtää. Selkeästi tyttö jopa toivoi sitä. Kohta pikkuvelikin halusi, että hänen työnsä aihetta arvailtaisiin.



**Kuva 7. Amandan toinen piirustus. Kuvassa on jäljennös hänen omasta kädestään, jonka tyttö sitten koristeli.**

Amandan toisessa piirustuksessa on käsi, jonka tyttö piirsi käyttäen omaa kättänsä mallina. Hän asetti kätensä paperille ja piirsi käden ääri viivat sen avulla paperiin. Sitten hän ryhtyi lisäämään käteen yksityiskohtia, kuten kynnet erikoisine lakkauksineen ja rystysten urien viivat. Lisäksi hän on piirtänyt käteen muutaman tatuoinnin. ”Tuollaiset mäkin haluaisin”, hän julisti.

Yhtäkkiä Amanda huomasi pienen paarman, ja tappoi sen. ”Eläintä ei saa jättää kitumaan”, hän sanoi. Tämä käynnisti keskustelun eläinten tappamisesta, ja milloin se on hyväksyttävää. Tyttö oli kuullut sanomansa lauseen jostain, ja lapset halusivat nyt

yrittää ymmärtää, mitä se tarkoittaa. Selitin asian heille parhaani mukaan, ja he nyökkäilivät molemmat vakavina.



**Kuva 8. Aapon ensimmäinen työ. Kuvassa on rokkimainen paappa ja siinä sataa herkkuja.**

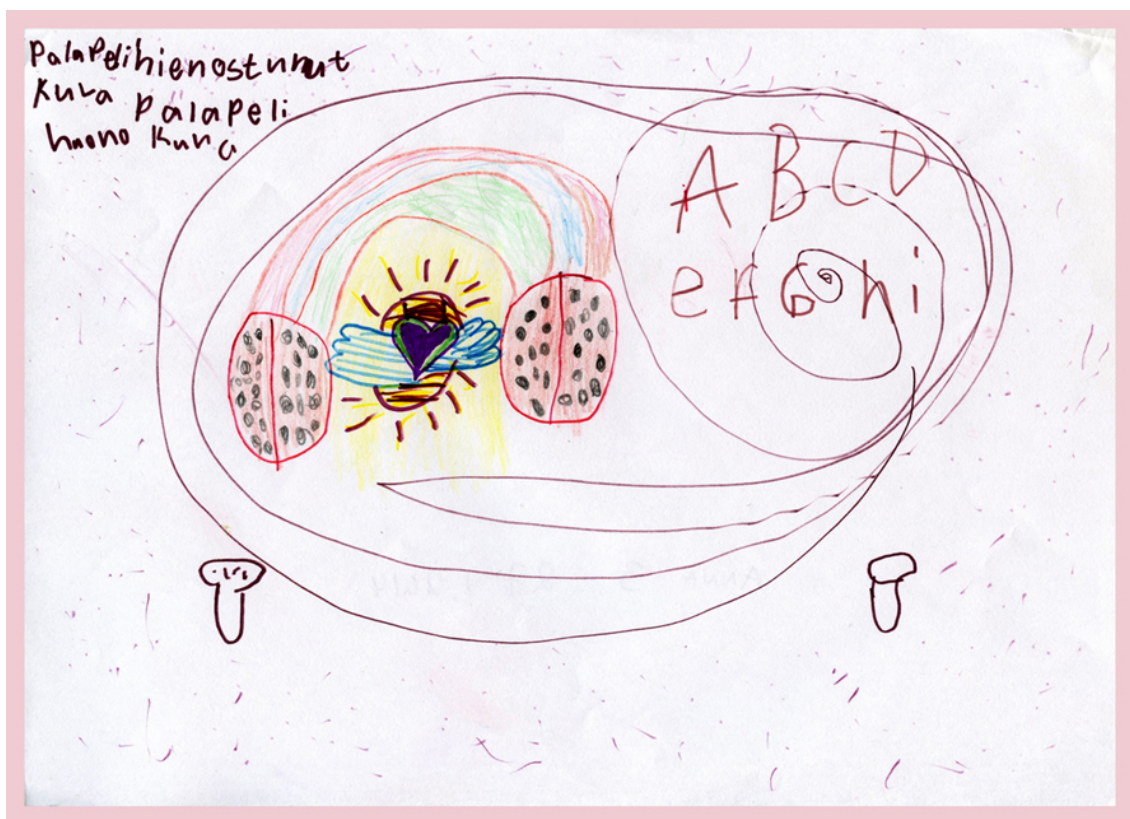
Aapon ensimmäinen työ valmistui. Hänen mukaansa siinä on ihmisiä skootterilla ja siinä on paappa, joka on erittäin rokkimainen. ”Rokkimainen a norm”, hän vielä täydensi. Kuvassa sataa ja rannassa on vene. Sieltä löytyy myös suojakumpuja, urheilukenttä, Rölly-koiran koti ja valkoinen pää. Kuvan viivat ovat paarmoja. Aapo selitti kuvastaan valtavasti ja hirveällä vauhdilla, ja koko ajan kuvan sisältö muuttui pojan ajatuksenjuoksun mukana. Seuraavaksi kuvassa olikin jo ”kiva koriste”, ”jotain oranssia kivaa” ja ”siellä lymyillään”. Huonoakin kuvasta löytyi, kaksi viivaa meni hänen mielestään pilalle. Selityksen lopuksi hän lisäsi vielä sinisellä tussilla Rölly-koiran mukaan kuvaan.

Aapon piirustus oli hänen omasta mielestään niin superhieno, että se kuuluisi antaa lahjaksi paapalle eli hänen isoisälleen, jolla oli seuraavana päivänä syntymäpäivä. ”Mutta me piirretään Päiville”, selitti Amanda. Tähän sanoin, ettei se haittaa, piirustuksen voi antaa paapalle, joka varmasti mielellään lainaa kuvaa sitten



myöhemmin hetkeksi minulle. Aapo aloitti uuden työn piirtämisen minulle. Punainen tussi harhautti poikaa työskentelystä, ja hän ryhtyi piirtämään sillä polveensa. ”Katso, verta!” hän huudahti minulle ja nauroi ääneen.

Amandan piirsi jo kolmatta piirustustaan. ”Tiäkkö Päivi, mä en edes tiedä, mitä mä piirrän!” hän sanoi ja oli itsekin huvittunut ajatuksestaan. Lopulta hänen kolmas työnsä valmistui. Se on hänen mukaansa palapeli. Tyttö on myös itse kirjoittanut sen kuvaan. Sitten piirtäminen riitti hänelle ja tyttö pyysi lupaa laittaa hiuksiini hienon kampauksen. Annoin luvan.



Kuva 9. Amandan kolmas työ. Kuvassa on hienostunut palapeli.





**Kuva 10. Aapon toinen työ. Piirustus on palapeli/tehtäväkirja, joka kutsuu muut jatkamaan.**

Aapon toinen työ valmistui paljon nopeammin kuin ensimmäinen. Tätä työtä piirtäessä hänen työskentelynsä oli vauhdikkaampaa ja viivojen vedot nopeampia, kun taas ensimmäistä piirustustaan hän piirsi tarkkaan ja harkiten. Siskon piirustuksen aihe selkeästi tarttui pikkuveljeen, sillä Aaponkin työ on kuulemma palapeli. ”Sitä voi muut jatkaa”, hän ilmoitti, mutta päätyikin itse piirtämään vielä lisää kuvaansa. Tällä kertaa piirustus olikin tehtäväkirja, ja se ojennettiin minulle. Sain myös luvan tehdä ja piirtää tehtäväkirjaa eteenpäin. Poika on selkeästi piirtänyt tämän toisen kuvan minulle tutkimustani varten, jotta minä saisin yhden piirustuksen ja hän voisi antaa ensimmäisen piirustuksensa paapalleen. Tämän jälkeen lopetimme; piirtäminen riitti molemmille lapsille tältä erää.

## **7.2. Tutkimuksen toinen vaihe**

Tutkimuksen toinen vaihe toteutettiin heti seuraavana päivänä ensimmäisen vaiheen jälkeen, eli 28.7.2014. Menimme taas saunan tupaan, ja siellä aloitimme työskentelyn satuhetkellä. Tutkimukseni kuvittamattoman sadun osaan olin valinnut Grimmin veljesten kokoamasta satukirjasta sadun ”*Susi ja seitsemän pikku kiliä*”. Valitsin

kyseisen sadun, sillä Bruno Bettelheimin tutkimusten perusteella se voitiin luokitella ns. aidoksi saduksi. Bettelheim kertoo kyseisen sadun symboliikasta laajemmin teoksessaan *Satujen lumous* (1975). Lisäksi Grimmin sadut kuuluvat perinteisiin satuihin, eivätkä ne välttämättä kaipaa kuvia toimiakseen.

Paksusta Grimmin satukirjasta valitsin juuri Seitsemän kilin sadun, sillä se oli mielestäni kokoelman kilteimmästä päästä ja saavuttaisi näin helpommin vanhempien hyväksynnän. Silti tarinasta löytyi myös jännitystä. Se oli mielestäni juuri sopivan mittainen, ei liian pitkä eikä liian lyhyt. Halusin, että lukuhetkestä muodostuisi oikea sadunkerrontahetki, joka pysäyttäisi kuuntelemaan ja tämän varmistin tarpeeksi pitkällä sadulla. Liian pitkää tarinaa vältin puolestaan siksi, etten halunnut riskeerata, etteivät lapset jaksaisi enää kuunnella ja heidän keskittymisensä tarinaan herpaantuisi.

**Kuva 11.** Rie Cramerin kuvitusta satuun "Susi ja seitsemän pientä kiliä". Tämä oli ainoa satuun liittyvä kuva kirjassa, enkä antanut lasten nähdä tätäkään kuvaa. (Grimmin satuja 2012, 65.)



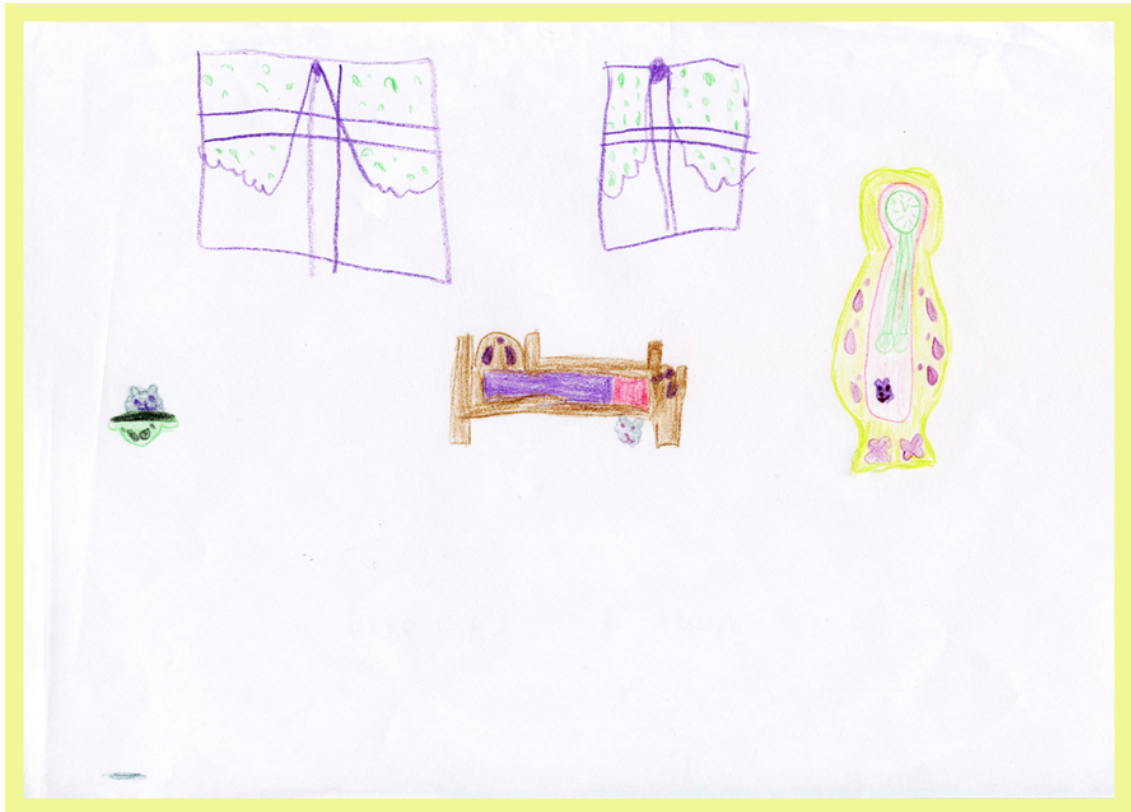
Luin sadun heille eläytyen ja lapset kuuntelivat hiljaa ja tarkkaavaisesti. Sadun loputtua Aapo olisi halunnut, että luen heille toisenkin sadun. Amanda oli kuitenkin valmis aloittamaan piirtämisen, ja Aapo myöntyi tähän. Siskon aloittaessa piirtämisen Aapo tutkaili kyniä, ja julisti tykkäävänsä tusseista enemmän. Amanda sanoi pitävänsä enemmän puuväreistä. Tutkiessaan kyniä Aapo pohti ääneen, mitä hän piirtäisi. Sanoin,

että saisi piirtää ihan mitä ikinä vain haluaa piirtää. ”Ai eikö meidän tarvitsekaan piirtää sadusta?” ihmetteli Amanda. ”Mä ihan luulin, että tarttee.”

Aapo seurasi sisarensa piirtämistä ja arvaili, mitä hän piirtää. ”Onko se susi? Vuohi? Kilikello?” veikkaili Aapo. Lopulta selvisi, että se on kaappikello. Sitten Aapo ryhtyi vertailemaan tusseja keskenään koon puolesta. Yritin parhaani mukaan vakuuttaa pojalle, että kaikki tussit ovat keskenään samankokoisia. Hän oli eri mieltä asiasta. ”Tää keltainen on isompi.”

Keskustelimme yhdessä juuri luetusta sadusta. Kysyin, pitivätkö he siitä. Molempien mielestä se oli hyvä satu. Sitten kysyin, että pitivätkö he yleensä enemmän kuvallisista vai kuvittamattomista saduista. Amanda vastasi pitävänsä molemmista. Hän keskeytti työskentelynsä pohtiakseen asiaa ja sanoi, että molemmissa saduissa on puolensa. ”Kuvat on hienoja, mutta sitten niitä tarttee seurata. Kuvaton on siksi kivaa, kun saa kuvitella itse.” Aapo puolestaan tykkää enemmän kuvista. ”Miksi tässä sadussa ei ollut kuvia? hän heräsi ihmettelemään. Vastasin hänelle, että kaikissa satukirjoissa ei ole kuvia.

Amanda pyysi minua arvailemaan, mitä kohtaa sadusta hän piirsi. Arvasin oikein, että hän piirsi sitä kohtaa, missä kilit menevät sudelta piiloon. Tässä vaiheessa Aapo ei ollut edelleenkään aloittanut työskentelyään. Sen sijaan hän kysyi meiltä pilke silmäkulmassaan, että haluaisimmeko nähdä, kun hän jonglööraa tusseilla. Emme halunneet. Amanda yritti patistaa Aapoa piirtämään tusseilla pelaamisen sijaan, mutta omien sanojensa mukaan poika ei jaksanut. ”Yritä jaksaa, Päivi tarttee meidän piirustuksia tutkimiseensa. Mä voin sitten auttaa sua värityksessä”, Amanda lupasi. Tämä sai pojan aloittamaan piirtämisen, ja piirtäessään hän kertoi koko ajan siskolleen, mitä kohtia sitten väritetään ja millä värillä. Tämä piristi myös siskon työskentelyä.



**Kuva 12. Tutkimuksen toisen vaiheen piirustus Amandalta. Kuvassa kilit ovat piilossa sudelta.**

Amandan piirustus valmistui, eikä hän halunnut piirtää enempää. Sen sijaan hän olisi halunnut, että lukisin heille uuden sadun. Aapo oli innostunut piirtämisestään ja oli löytänyt tussien sijaan puuvärit. Hän väritti itse ahkerasti piirustustaan. Odotellessamme Aapon työn valmistusta Amanda ryhtyi taas laittamaan hiuksiani. Samalla tyttö kyseli, miten minä tapasin aviomieheni. Kerroin hänelle yksinkertaisen version ensitapaamisemme tarinasta.

Aapo jatkoi huolellisesti työnsä tekoa. Hän julisti, että piirustus on äidille, ja siksi hän on niin tarkka. ”Ei ku se pitää antaa Päiville!” sanoi Amanda siihen. ”Eii!” huusi Aapo tiukasti vastaukseksi ja katsoi sitten minua vihamielisesti. Sanoin lapsille, että piirustus voidaan ihan hyvin antaa äidille, sillä tiesin, että hänen äitinsä antaisi kyllä kuvan myöhemmin sitten minun käyttööni.

Aapon työ valmistui. Kuvassa on hänen mukaansa äiti. Kysyin heiltä, että luetaanko vielä toinen satu, mutta lapset eivät enää halunneetkaan kuulla toista satua. Aapo löi nyrkillään seinää ja astiat värähtelivät kaapissa. Lapset ihmettelivät asiaa, ja kerroin



heille, miten ääni etenee ja miten se värähtelee. Molemmat kokeilivat nyrkillä lyömistä seinään uudelleen kuullakseen, kuinka astiat värähtelivät kaapissa. Lopuksi lähdimme yhdessä viemään Aapon piirustusta hänen äidilleen.



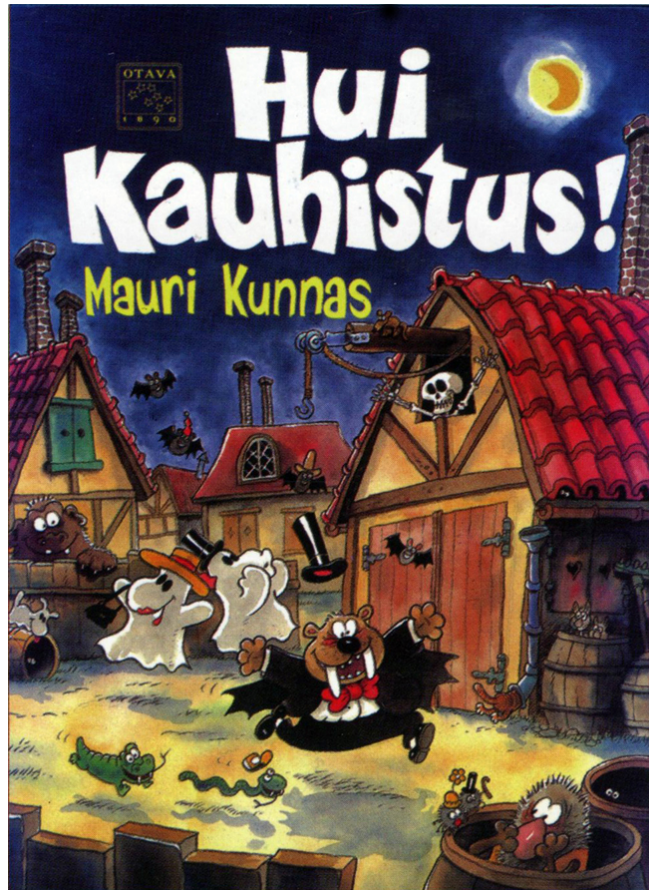
Kuva 13. Aapon piirustus tutkimuksen toisessa vaiheessa. Piirustus on piirretty äidille.

### 7.3. Tutkimuksen kolmas vaihe

Tutkimuksen kolmas ja viimeinen vaihe toteutettiin lasten oman kodin olohuoneessa kolmantena seuraavana päivänä 29.7.2014. Taatakseen meille työskentelyrauhan lasten vanhemmat lähtivät asioilleen ja minä jäin lastenvahdiksi. Aloitimme tutkimuksen taas kerran satuhetkellä, ja tällä kertaa luettavana satuna oli oikea kuvakirja. Kyseiseksi saduksi valikoitui Mauri Kunnaksen tuotannosta kirja nimeltään *”Hui kauhistus!”* (1985). Kirja koostuu useammasta lyhyestä sadusta, joiden päähenkilöinä on erilaisia hirviöitä ja kummituksia. Mukana kirjassa on mm. kummitusperheen tavanomainen yö kaikkine askareineen, hammassärystä kärsivä vampyyrikreivi, noita-akka, joka ei osaa lentää, sekä pikkuinen mörkö, joka pelkää valoa ja Mäkisen pappaa.

Kuva 14. Mauri Kunnaksen ”Hui Kauhistus”-kirjan kansikuva pelottavine hahmoineen (1985).

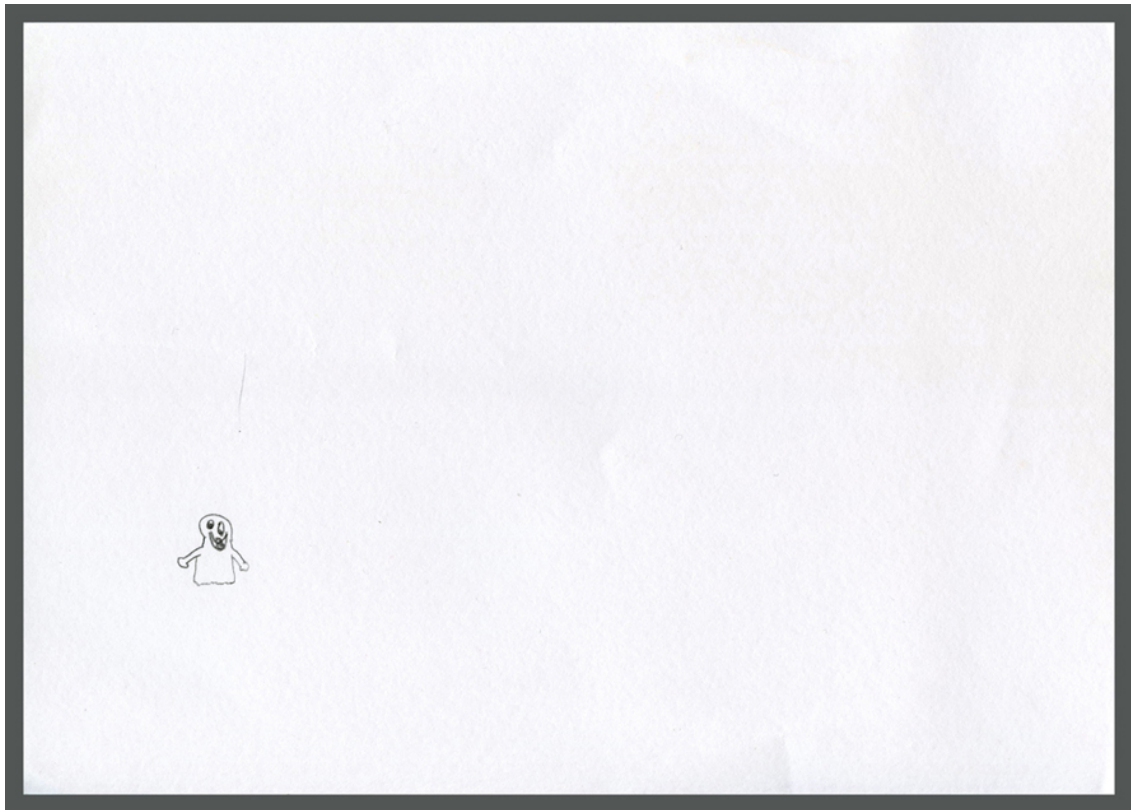
Mauri Kunnaksen lastenkirjatuotanto edustaa Rhedinin luokittelussa aitoja kuvakirjoja. Kunnaksen kirjojen tarinat ovat juonellisesti hyvinkin yksinkertaisia, mutta hauskoja ja ennalta arvaamattomia. Tekstiä kirjassa ei ole usein paljoakaan, vaan kokonaisella aukeamalla saattaa olla jopa vain kappaleen verran tarinaa. Juonta suurempaan rooliin tarinankerronnassa nouseekin kirjan kuvitus. Kuvamaailma on rikas ja hieman sarjakuvamaisen



tyylinen. Kunnas käyttää kirjoissaan pääosin ihmisten vaatteisiin puettuja eläinhahmoja, ja tästä syystä lapsen on helppo samaistua heihin. Hahmojen eläinlajit ovat selkeästi tunnistettavissa, vaikka ne ovatkin tyyliteltyjä ja pehmennettyjä versioita alkuperäisistä eläimistä. Isot ja värikkäät kuvat ovat täynnä yksityiskohtia: melkein joka kuvasta on löydettävissä ns. ”tarina tarinan sisällä”, kuten esimerkiksi tarinaan olennaisesti kuulumaton henkilöhahmo, vaikkapa herra Hakkarainen, joka puuhaa kuvassa omiaan ja jotain ihan muuta, kuin tarinan juoni antaisi olettaa. Melkein aina mukana on myös joku piilotettu hahmo, joka tarkkailee muita. Usein hänestä ei näy muuta, kuin loistavat silmät pimeydessä. Kuvasta voi myös löytyä vaikkapa levällään oleva kirja tai seinällä roikkuva taulu, joka viestii omaa tarinaansa ja näin samalla kertoo lisää syventäen kirjan hahmojen maailmaa lukijalle.

Luimme kirjan yhdessä kokonaan läpi katsellen samalla tarkasti kuvia. Jännittävät tarinat möröistä ja vampyyreistä houkuttelivat lapsia kovasti ja he kerääntyivät ihan viereeni istumaan, jotta näkisivät kuvat mahdollisimman hyvin. Lapset kysyivät välillä kuvista kysymyksiä, joihin myös vastasin, mutta pääosin he keskittyivät kuuntelemaan tarinaa ja katselemaan kuvia.

Luettuamme kirjan loppuun annoin taas ohjeeksi piirtää mitä he ikinä vain haluaisivatkaan. Työskentely lähti käyntiin kangerrellen ja seinä tuli vastaan hyvin nopeasti. Amandan itsekritiikki iski väliin, sillä omasta mielestään hän ei onnistunut kummituksen piirtämisessä. Hänen kummituksensa kun ei ollut samannäköinen kuin Kunnaksen kummitus. ”Mä en osaa piirtää”, hän sanoi turhautuneena. Vakuutin tytölle, että mielestäni hän on oikein hyvä piirtäjä, ja kerroin myös, että kirjan kummituksen on piirtänyt aikuinen mies, joka on harjoitellut monia vuosia. Näin ollen ei yksinkertaisesti ollut reilua verrata omaa piirrostaan kirjan kuviin. Tyttö pyysi itselleen uuden paperin aloittaakseen alusta. Hetken mietittyään hän kysyi, saisiko käyttää kirjan kuvia malleina. Siihen en suostunut.

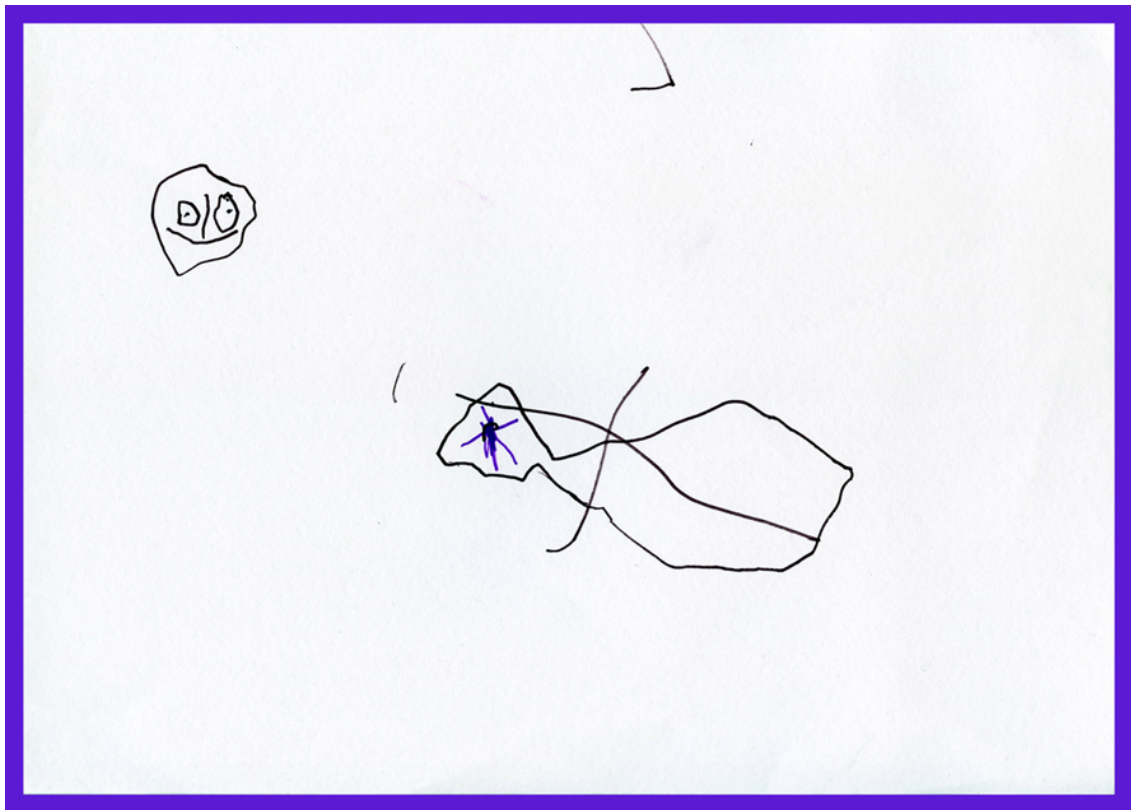


**Kuva 15. Amandan piirros kummituksesta. Piirros ei miellyttänyt tytön omia vaatimuksia, ja sen vuoksi se jätettiin kesken.**

Aapollakin oli vaikeuksia päästä vauhtiin. Hän aloitti piirtämisen, mutta työ tyssäsi hänelläkin nopeasti. Aapo piirsi hirviötä, mutta lopetti, sillä se ei kuulemma ollut hirviön näköinen. Turhautuneena omasta osaamattomuudestaan Aapo alkoi häiritä siskonsa työskentelyä ja arvosteli hänen työtään. Sisarukset nahistelivat hetken, ja



kahinan seurauksena Aapo suuttui ja kääntyi selin meihin muihin. Hän ei suostunut enää piirtämään eikä työskentelemään.



Kuva 16. Aapon hirviö-piirustus, joka jäi myös kesken.

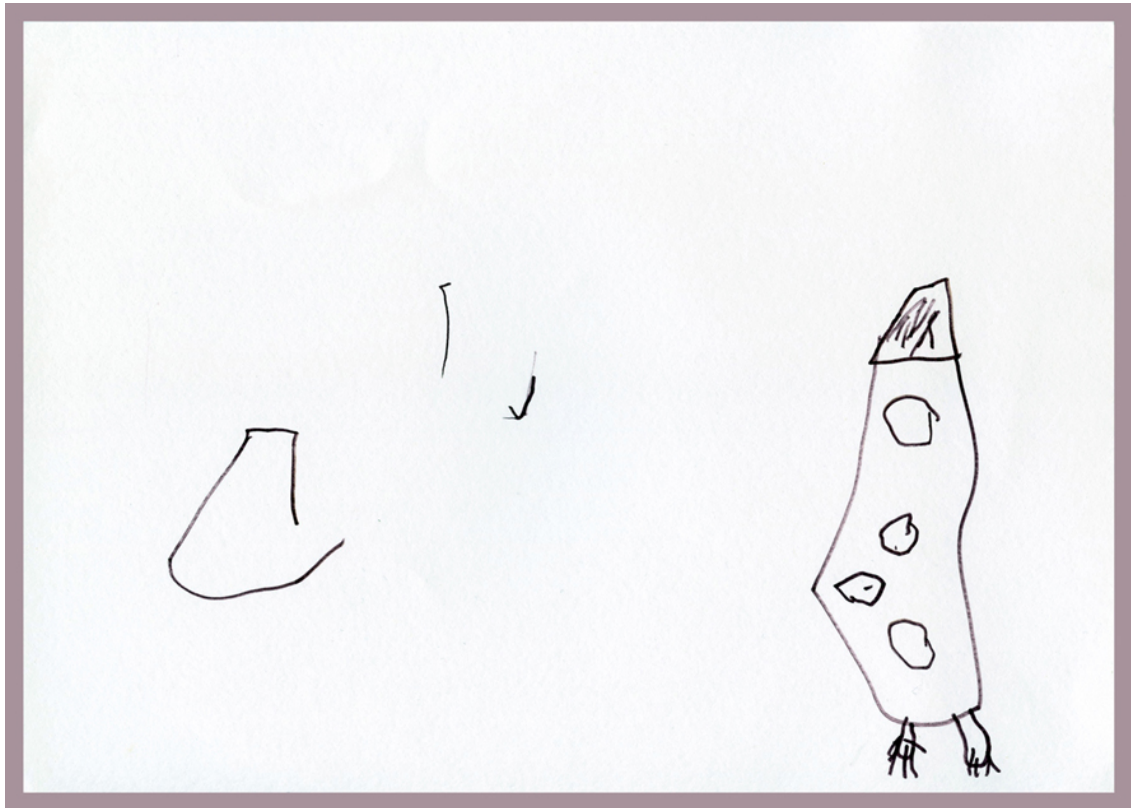
Amanda jatkoi uuden työnsä piirtämistä. Hän piirsi kahta pientä hahmoa hyvin tarkkaan ja harkiten mustalla puuvärillä. Antaakseni Aapolle aikaa rauhoittua jätin hänet hetkeksi huomioitta ja juttelin Amandan kanssa tulevasta kouluvuodesta. Tyttö oli aloittava ensimmäisen luokkansa koulussa parin viikon kuluttua. Jutellessamme Aapo vähitellen ryömi pöydän alle makaamaan mahalleen, ja lopulta sieltä kuului pieni nyhkyisyys sekä itkunsekainen huudahdus: ”No kun mä en osaa piirtää!” Yhdessä Amandan kanssa suostuttelimme Aapon takaisin piirtämään. Vakuuttelimme molemmat, että hän on hyvä piirtäjä. Ratkaiseva askel myönnytykseen pojalle kuitenkin oli, kun Amanda lupasi auttaa Aapoa piirtämisessä. Siskon tuki ja turva lohdutti poikaa ja sai hänet taas yrittämään piirtämistä. Koska Aapo halusi piirtää raketin, ryhtyi Amanda piirtämään työhönsä rakettia. Näin veli voisi ottaa hänen piirustuksestaan itselleen mallia. Samalla tyttö neuvoi, kuinka raketti tulisi piirtää. Aapo kuunteli tarkkaavaisesti ja ryhtyi töihin. Hän aloitti raketin piirtämisen siskon neuvojen ja mallin mukaisesti, mutta jostain syystä poika taas turhaantui ja hylkäsi työnsä keskeneräisenä.





**Kuva 17. Amandan piirustus, jossa on myös oma, pieni tarina. Tyttö on rajannut mustalla viivalla oman työnsä alueen paperilla. Ulkopuolelle jäävä kuva raketista on mallipiirrosta pikkuveljelle.**

Amandan piirustus valmistui. Hän oli piirtänyt kaksi pikku kummitusta, ja jopa kirjoittanut niille oman tarinan viereen. Tarina on rajattu mustalla viivalla omaksi alueekseen paperilla, ja loppualue on sisaren mallipiirrosta raketista pikkuveljen avuksi. Saatuaan työnsä valmiiksi piirtäminen ei enää kiinnostanut Amandaa, vaan tyttö ryhtyi järjestelemään puuvärejä takaisin omaan koteloonsa.



**Kuva 18. Aapon piirustus raketista. Työhönsä poika on ottanut mallia isosiskonsa piirustuksesta.**



**Kuva 19. Aapon kolmas keskeneräinen piirustus. Kuvassa on hirviö.**

Hylättyään raketti-piirustuksensa Aapo aloitti taas uuden työn. Huomasin, että poika piirsi vauhdikkaasti, mutta myös hylkäsi työnsä nopeasti. Esiin nousi hyvin vahvasti pojan itseluottamuksen puute omien taitojensa suhteen. Aapo vertasi työnsä tulosta sisarensa työhön, ja kun tulos ei miellyttänyt pojan omaa silmää, hylkäsi hän piirustuksensa. Kun poika oli aloittanut neljännen työnsä ja työskentely sen parissa alkoi mennä enemmän suttaamisen kuin piirtämisen puolelle, päätin, että on aika lopettaa piirtäminen ja siirtää lasten huomio muihin leikkeihin. Piirtämisen ilo oli yksinkertaisesti vain hävinnyt.



**Kuva 20.** Aapon viimeinen piirustus. Aapo ei osannut itsekään sanoa, mitä kuvassa on. Työskentely tämän parissa vaikutti enemmän suttaamilta kuin tarkalta ja keskittyneeltä piirtämiseltä.

## 8. TUTKIMUKSEN TULOKSIEN TULKINTAA JA POHDINTAA

Saatuani tutkimukseni valmiiksi ja suoritettua oli oloni hyvin hämmäntynyt. Tuntui, kuin olisin epäonnistunut tutkimukseni toteutuksessa. Ensinnäkään tutkimus ei ollut edennyt lainkaan niin kuin olin ennalta odottanut ja saamani tulokset olivat aivan erilaisia kuin alun perin odotin. Toiseksi viimeisen vaiheen hankaluudet saivat minut harkitsemaan tutkimuksen uusimista. Jos kyse olikin yksinkertaisesti vain huonosta hetkestä? Aikani asioita pohdittuani tulin kuitenkin siihen tulokseen, että en oikeastaan ollut epäonnistunut, vaikka erityisesti tutkimuksen viimeinen vaihe olikin ollut sosiaalisesti raskas ja hankala. Epäonnistumisen tunteeni johtui luultavasti osin myös siitä, että olin antanut ennako-olettamuksieni johdattaa ajatuksiani liikaa, ja oma uskoni ennalta luomaani hypoteesiin oli liian vahva. Tutkijana minun tulisi olla avoin muutoksille ja havainnoida ympäristöä mahdollisimman neutraalisti ja objektiivisesti. Olin saanut tutkimuksillani aikaan tuloksia, minulla oli kirjattuna muistiinpanoja tilanteista ja koottuna lasten piirustuksia tutkimuksen eri vaiheilta. Nyt minun tarvitsisi vain tulkita niitä.

Ennalta rakentamani hypoteesin mukaisesti oletin, että visuaalinen ärsyke tarinankerronnan yhteydessä stimuloisi lasta lisää ja saisi näin aikaan monipuolisia ja mielikuvituksellisia kuvia. Bettelheimin ja muiden tutkijoiden kirjoittamat teokset olivat selkeästi osoittaneet, että sadut kiihottavat lapsen mielikuvitusta (Bettelheim 1975, 14 ja 150–151; Ojanen 1980, 11–12). Mielikuvitusta puolestaan tarvitaan luovan prosessin toteuttamisessa. Aikaisempi johtopäätökseni oli siis, että moninaiset ja värikkäät kuvat valjastaisivat lapsen mielikuvituksen ja saisivat aikaan piirrostopuun. Olin väärässä, sillä vaikka kuvakirjan kuvat viihdyttivät ja kiehtoivat lasta, ne myös kahlitsivat häntä ja ohjasivat lapsen ajattelua ja mielikuvitusta ennalta rajattuun malliin.

Tutkimuksen eri vaiheet erosivat toisistaan kaikin puolin. Tunnelmat vaihtelivat rajusti, vaikka yritin tarjota lapsille rauhalliset ja kritiikittömät puitteet ja pysyä itse neutraalina osapuolena. On tietenkin mahdollista, että tutkimuksen vaihteleviin tuloksiin saattoivat vaikuttaa muutkin asiat kuin mitä satu- ja kuvakirjahetkellä heille tarjosin. Ympäristö, vanhempien poistuminen asioilleen, huonosti nukuttu yö, mielialan vaihtelu...kaikki nämä vaikuttavat lapseen ja hänen reagointiinsa. Tutkimuksen vaiheiden tulosten syy-



seuraus-suhteet olivat mielestäni kuitenkin niin ilmeisiä, ettei niitä pysty mitätöimään ympäristön ja olosuhteiden vaikutuksilla, eikä sisarusten keskinäisellä kahinoinnilla.

### **8.1. Vapaa piirtäminen**

Vapaan piirtämisen vaihe oli nimensä mukaista: paineetonta ja poukkoilevaa. Työskennellessämme ajatukset ja ideat lennähtelivät puolelta toiselle. Vaikka lapsilla ehkä aluksi olikin mielikuva tulevasta töistään ja siitä, millainen lopputulos tulisi olemaan, muuttui molempien piirtäjän ajatus matkan varrella. Piirtäminen oli enemmänkin kuin retki, joka koettiin yhdessä ja työskentely ohjasi tekijäänsä. Vaikka en provosoinutkaan piirtämistä mihinkään suuntaan muuta kuin korkeintaan kehumalla lasta satunnaisesti, oli aikuisen läsnäololla suuri merkitys lapselle. Se vaikutti lapsen työskentelyyn, sillä olin läsnä vastaamassa esiin nouseviin kysymyksiin. Ja niitähän riitti. Lowenfeld kutsui piirtämistä lapsen tavaksi käsitellä ajatuksiaan ja ympäristöään, ja tämä puoli piirtämisestä tuli mielestäni erittäin selkeästi esille tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa (Lowenfeld 1987, 234). Monta tärkeää asiaa käsiteltiin piirrellessämme ja asioista jutellessamme. Kun läsnä on luotettava aikuinen vastaamassa lapsen kysymyksiin lasta tyydyttävällä tavalla, saa lapsi rauhan mielessään pyöriville asioille. Näin hänen on myös helpompi olla tyytyväinen työskentelynsä tuloksiin.

Huomattavaa on, että vapaa piirtäminen saa aina inspiraationsa ja alkusysäyksensä jostain. Se ei siis koskaan synny täysin tyhjästä. Bettelheimin mielestä sadut edistävät lapsen mielikuvituksen kehittymistä, ja satujen ansiosta lapselle on rakentunut oma fantasiamaailmansa, joka mahdollistaa piirroksien ja muiden villien tuotosten synnyn (Bettelheim 1975, 150–151). Näin voisi siis päätellä, että tämäkin vapaan piirtämisen hetki on ainakin välillisesti jollain tavalla lastenkirjallisuuden stimuloima ja edistämä.

Amandan ensimmäinen piirustus (kuva 6. s.51), maisema mökin rannasta kuvaa mielestäni hienosti sitä, kuinka lapsi käsittelee piirtämällä sen hetkistä elämäänsä, ympäristöään ja ajankohtaisia asioitaan. Kuvassa on nähtävissä hauska hetki rannalla ja minäkin olen päässyt mukaan uimaan. Ihmiset hymyilevät ja kuvasta välittyy iloinen tunnelma. Tämä kertoo onnellisesta työstä, jonka ympärillä on turvallisia aikuisia, joiden kanssa voi leikkiä. Piirretty maisema on kuva paikasta, jossa hän viihtyy. Ihmiset

on piirretty kaavavaiheiselle lapselle tyypillisesti seuraten lapsen omaa, tiettyä kaavaa piirtää ihminen. Ihmishahmojen sukupuoli on piirretty esiin pitkien hiusten ja huikean pitkien silmäripsien avulla.

Kuvan esineitä on kuvattu eri perspektiiveistä, kuten laituri, ponnahduslauta ja uimapatja on kuvattu suoraan ylhäältä päin. Muu maisema on taas piirretty ns. silmien tasolta katsoen. Ihmiset on kuvattu eri kohtiin ja kuvan eri elementit muodostavat keskenään loogisen kokonaisuuden yhtyen toisiinsa. Aallokko on kovaa, kuten merellä yleensäkin, mutta se ei häiritse iloisesti hymyilevää äitiä meressä. Piaget'n kehitysteorian mukaan tällaisen kuvan piirtäjä on esioperationaalisen kauden älyllisen realismin kehitysvaiheessa. Piirros on jo edennyt pitkälle varhaisista riimusteluista, mutta todellisuutta edustavat symbolit on kuvattu piirroksessa visuaalisesta perspektiivistä piittaamatta. Lapsi on piirtänyt kuvaan sen, minkä tietää, eikä mitä näkee. Hän siis piirtää mielikuviansa mukaisesti, ja sen vuoksi kuvassa on esimerkiksi laituri, vaikkei sellaista mökiltä oikeasti löytynytäkään. Lapsen mielikuvissa mökin rannassa on laituri, ja sen vuoksi se on päässyt mukaan piirustukseenkin. Esineet ja hahmot ovat edelleen litistyneitä ja kuvattu eri näkökulmista, mutta ne muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Tämä viestii, että lapsi on piakkoin siirtymässä visuaalisen realismin vaiheeseen, joka kuuluu kolmanteen päävaiheeseen eli konkreettisiin operaatioihin. (Piaget & Inhelder 1977, 66–67.)

Lowenfeldin luokittelussa Amandan piirros mökiltä sijoittaa tytön kuvallisen kehityksen kaavavaiheeseen. Kuvasta löytyy varsin laineikas perusviiva, joka toimii horisonttina ja jolle hahmot asetetaan. Perusviivaa on taivutettu kuvaamaan paremmin mökin rantakallioita, ja kuvassa on selkeää tilantuntua. Ihmishahmot on piirretty samankaltaisina, lapsen itse kehittämällään tavalla piirtää ihminen. Äidin hahmoa on muutettu, sillä hahmosta näkyy vain pää. Tämä on tarkoituksenmukaista, sillä hahmo on uimassa, eikä vartaloa voi sen vuoksi näkyäkään. Lapsella on siis ollut syy hahmon muokkaamiseen. Tämän kehitysvaiheen lapsi on siirtynyt ajatusmallissaan egosentrisestä maailmankuvasta ymmärtämään asioita suhteessa toisiinsa eikä vain lapseen itseensä heijastaen. Ehkäpä sen vuoksi kuvaan ei olekaan piirretty lasta itseään mukaan. (Lowenfeld 1987, 258-282.)

Aapon piirustus (kuva 8. s. 53) rokkimaisesta paapasta taas kertoo tälle lapselle tärkeästä ihmisestä, jolla oli vielä syntymäpäivä tulossa seuraavana päivänä. Paappa on piirretty kuvaan hymyilevänä päänä ilman vartaloa. Taivaalta satavat herkut voidaan puolestaan tulkita makeasta pitävän pojan haaveeksi. Piirustus edustaa Lowenfeldin luokittelussa kaavavaiheen esiastetta ja kuvaakin runsaalla värimaailmallaan erinomaisesti tässä vaiheessa ilmenevää kokeilevaa ja monipuolista värienkäyttöä (Lowenfeld 1987, 225). Aapo kokeili värejä perusteellisesti läpi, hän tutki, vertaili, asetti niitä sävynmukaiseen järjestykseen ja jopa maistoi niitä. Oudot värit nostattivat esiin kysymyksen: ”Mikä tämä väri on?” Piirtämisen edetessä väri vaihtui aina uuteen jatkuvalla syötöllä.

Aapon työskentelyssä värit ja niiden valinta nousivatkin erittäin keskeiseen osaan. Poika oli selkeästi sisartaan väriorientoituneempi. Hänelle värit ja työskentelyvälineet olivat merkityksellisempiä kuin itse tuotos. Tässä kuvallisen kehityksen vaiheessa lapsen kuvallinen tuottaminen on joustavaa ja sen tuloksetkin muuttuvat nopeasti. Näin kävi myös Aapolla: kun hän kertoi, mitä kuvassa oli, vaihtui aihe ja merkitys jatkuvasti pojan mielen ja ajatuksen juoksun mukaan. Taivaalta satavat herkut muuttuivat paarmoiksi, kun Amanda-sisko oli tappanut huoneen ikkunasta löytämänsä paarman. Yhteen samaan kuvaan mahtui myös vene, urheilukenttä, suojakumpuja ja Rölly-koiran koti. Hetken päästä kuvassa olikin jo oranssia kivaa ja siellä lymyiltiin. Tämänkaltaisen nopea ajatuksenjuoksu kuvan merkityksissä on hyvin tyypillistä kaavavaiheen esiasteelle Lowenfeldin luokittelussa (Lowenfeld 1987, 234).

Piirtäminen oli Aapolla selkeästi tahdonalaista ja harkitsevaa työskentelyä. Kuva esitti pojan mielestä koko ajan jotain, vaikka kuvan ja siinä esiintyvien symbolien merkitykset vaihtuivatkin jatkuvasti. Poika selkeästi järjesteli ajatuksiaan ja käsitteitä työskentelyn edetessä, siitä kertoo taivaalta satavien herkkujen muuntuminen paarmoiksi. Piaget’n kehitysteorian mukaisessa luokittelussa Aapo lukeutuu esioperationaalisen kauden satunnaisen realismin vaiheeseen, jolle tällainen kuvan symbolien merkityksien satunnainen vaihtuminen on tavallista (Piaget & Inhelder 1977, 66–67).

Kuvassa näkyy paljon erilaisia symboleja, ja monet niistä voi selkeästi havaita Kelloggin nimeämiksi peruspiirrossymboleiksi. Kuvasta löytyy mm. pisteitä, yksittäisiä

suoria viivoja, kaarevia ja vinoja viivoja. (Kellogg 1970, 15.) Poika on myös kirjoittanut oman nimensä paperiin selkeänä ja yhdenvertaisena osana piirrosta. Tämä todentaa Dysonin ajatusta lapsen varhaisten kirjainten rinnastumisesta muihin piirrettäviin symboleihin lapsen mielessä. Sen vuoksi niitä voi huoletta piirtää taivaasta satavien herkkujen ja paapan pään rinnalle. (Dyson 1983, 22–25.)

Rokkimaisen paapan näkyminen kuvassa pelkkänä päänä herättää kysymyksiä. Onko lapsi vielä siinä vaiheessa, kun ihmishahmot piirretään vain pelkkinä päinä, vai johtuuko hahmon vartalon puuttuminen jostain muusta syystä. Poikahan kertoi, että kuvassa lymyillään. Josko paapan ympärille piirretyt neliskanttiset muodot ovatkin esimerkiksi kylpyamme, tai vaikkapa ikkuna, josta paappa kurkistaa. Kasvot ovat kuitenkin saaneet kaikki olennaiset piirteet; paapalla on silmät, nenä ja suu. Kuvassa on myös havaittavissa tilan tuntua, vaikka ensisilmäyksellä kuva ei aikuiselle kerro paljoa. Eri elementit on aseteltu täyttämään kuva-alaa, ja taivaalta satavat herkut luovat visuaalisen perspektiivin tuntua kuvaan.

Aapo oli epävarmempi piirtäjä sisarensa rinnalla. Amanda ei kaivannut kehuja ja kannustusta, vaan piirsi määrätietoisesti koko ajan. Herkkä Aapo peilasi suoritustaan sisarensa suoritukseen ja hänen egonsa kaipasi vahvistusta, jotta työ eteni.

Amandan seuraava piirustus hänen omasta kädestään (kuva 7. s. 52) oli nopeasti toteutettu, ja työn ajatus lähti lähinnä tytön omasta tutkimustyöstään, jossa hän tutkiskeli omaa kättään. En tiedä, oliko hän keksinyt tehdä näin jo aiemminkin, mutta mielestäni tässä tavassa piirtää oli nähtävissä selkeää realismin tavoittelua. Tämä kuva voi viestiäkin, että tyttö on vähitellen siirtymässä kuvallisessa kehityksessään kaavavaiheesta eteenpäin kohti heräävän realismin vaihetta. Ääri viivat piirrettyään tyttö sitten koristeli käden mielestään kauniilla tavalla ja muodinmukaisesti. Realismin tavoittelua viesti oman käden tarkastelu, joka sai lapsen lisäämään kuvaan viivoituksia rystysten kohdille.

Amandan piirtäessä mieleeni nousivat ne monet malli-piirustusvihot, joita nykyisin myydään kaupoissa lapsille. Näissä vihoissa on olemassa valmiiksi piirretyt hennot ihmisen hahmon ääri viivat. Ääri viivoja hyödyntäen lapsi täyttää piirtäen ja värittäen hahmoille vaatteita ja asusteita. Näitä olin Amandallakin nähnyt mukana mökillä, ja



tiesin hänen pitävän niistä. On jokaisen oman harkinnan varassa, onko moisilla mallivihkosilla mitään käyttöä edistettäessä lapsen kuvallista kehitystä, mutta on täysin loogista, että ne houkuttavat erityisesti kaavavaiheessa olevaa lasta jatkuvalla kaavamaisella toistollaan. Kaavamaisuuteen sopii myös nimeäminen, jota tyttö on kaikissa piirroksissaan tehnyt kirjoittamalla piirrokseen selvennykseksi viereen, mikä on mitäkin ja kuka on kukin.

Amandan viimeinen piirustus (kuva 9. s. 54) on ehkäpä kaikkein lennokkain ja mielikuvituksellisin kaikista tytön kolmesta ensimmäisen vaiheen piirustuksesta. Sitä piirtäessään tyttö ei itsekään oikein tiennyt, mitä piirsi, vaan hän antoi vapaasti työn ohjata häntä antautuen nautinnolliselle, taiteelliselle prosessille. Aiemmista yksivärisistä kuvista poiketen värejä on käytetty nyt runsaasti ja kokeillen. Kuvaa voi tietenkin tulkita monin eri tavoin, mutta itse näen siinä erilaisia ötököitä. Mielikuvituksellista on esimerkiksi tapa yhdistää kaksi leppäkertun kuorta sateenkaarella. Sateenkaaren keskelle kunniapaikalle on asetettu hohtava, aurinkomainen ötökkä sydän selässään, ja se vangitsee tehokkaasti katsojan huomion. Pyörivä, spiraalimainen ja ovaali mandala käärii ötökät ja kirjaimet sisäänsä. Ulkopuolella kaksi sienimäistä symbolia vahtivat mandalaa, ja ympärille on piirretty paljon pisteitä, kuin siellä sataisi jotain. Piirros on siis täynnään Kelloggin mainitsemia peruspiirrossymboleita (Kellogg 1970, 15).

Luulen, että tyttö nimesi kuvansa palapeliksi juuri sen moninaisten ja hyvin erilaisten elementtien vuoksi. Hän ei selkeästi itsekään ollut varma lopputuloksestaan, joten palapeli edusti hänelle kaikkia yhdistävää kokonaisuutta, joka koostui yksittäisistä kuvan osista. Näin saadaan kuvaan sijoitetut aakkosten alkukirjaimet sovitettua loogisesti mukaan kokonaisuuteen. Teoksessa on mukana myös rahtunen epävarmuutta omasta onnistumisestaan, onhan tyttö kirjoittanut teokseensa ylös sanat ”palapeli hienostunut kuva palapeli huono kuva”. Ehkäpä häntä jännitti minun reaktioni kuvaan? Tämä saattaa olla myös merkki sisäisen kritiikin noususta tytön mielessä.

Aapon toinen teos (kuva 10. s. 55) toteutettiin nopeasti. Siinä on myös havaittavissa ihmishahmoja, tällä kertaa kaksi hymyilevää päätä. Tämä viestittää, että pojan tapa piirtää ihminen rajoittuu tällä hetkellä pelkän pään piirtämiseen. Tarkempi tutkiskelu oli tässä vaiheessa jäänyt ja poika piirsi vauhdikkaasti. Silti kuvassa on kokeiltu monia eri

värejä. Jos katsoo tarkkaan, voi huomata, että kuvassa käytetyistä väreistä suurin osa on uusia, käyttämättömiä värejä, eli niitä poika ei ollut vielä ehtinyt kokeilla ensimmäistä piirustustaan piirtäessään. Värierioitunut asenne piirroksiin siis jatkuu ja vahvistaa tulkintaani pojan kuulumisesta kaavavaiheen esiasteeseen (Lowenfeld 1987, 225).

Kuvassa on taasen havaittavissa monia tyypillisiä eri peruspiirrossymboleita, kuten kaareva yksittäinen viiva, siksakviiva ja elävä kaareva viiva (Kellogg 1970, 15). Lisäksi kuvassa on A-kirjaimia, joita poika piirtää selkeästi mielellään, kun on oppinut sen noin hyvin. Se, että poika matkii sisartaan ja siskonsa tavoin nimeää työnsä myös palapeliksi, kertoo isosiskoon kohdistuvasta ihailusta ja kunnioituksesta. Terveessä sisarussuhteessa tämä on täysin luonnollista. Poika haluaa olla yhtäläinen sisarensa kanssa ja toivoisi luultavasti myös olevansa samalla kuvallisen ilmaisun tasolla hänen kanssaan.

Huomattavaa tässä työssä on, että kuvan eri symbolien selittäminen ja nimeäminen sekä ajatuksenjuoksun kuvailu jäi pois melkein kokonaan. Mielestäni poika piirsikin nyt enemmän minun mielikseni, kuin varsinaisesti omasta tahdostaan. Hän piirsi minulle kuvan, koska odotin sitä. Poika oli varmasti myös vähän väsynyt, erilainen tilanne vei henkisiä voimavaroja.

Molempien lasten työskentelyssä ja lopputuloksissa on mielestäni mahdollista havaita kehitystä jo tämän yhden piirustushetken aikana. Työskentelyn edetessä ilmaisu vapautui ja lapset kokeilivat koko ajan ennakkoluulottomammin uusia asioita. Kaiken kaikkiaan rento ja mukava piirustushetkemme oli selkeä menestys, vaikka se veikin selkeästi myös veronsa lapsista.

## **8.2. Piirroket satuhetken jälkeen**

Luettuamme *Susi ja seitsemän pikku kiliä*-sadun Aapolla oli vaikeuksia ryhtyä piirtämään. Hän tuhrasi aikaansa värikynillä leikkimiseen ja piirrettävän aiheen pohtimiseen. Sisko Amanda taasen aloitti reippaasti työskentelyn. Huomattavaa oli, kuinka Amanda äimisteli kovasti, kun ilmeni, etten halunnutkaan heidän automaattisesti piirtävän juuri luetusta sadusta. Tämä antaa mielestäni olettaa, että päiväkodissa ja esikoulussa ollessaan tyttö on jo ehdollistettu tälle käytännölle, jota monet opettajat

käyttävät työssään. Opettajat lukevat lapsille jonkun sadun ja pyytävät piirtämään sadusta. Amandan mieli oli näin jo valmiiksi ohjelmoitu suorittamaan tehtävää niin, että hän toteuttaisi piirustuksessaan sadusta jonkin kohdan. Hän saattoi kuunnella satua jo samalla miettien, mikä kohta olisi mukava piirtää. Näin tein itsekkin aikoinani. Tässä toimintamallissa ei tietenkään ole varsinaisesti mitään väärää, sillä ajattelen itsekkin satujen ruokkivan lasten mielikuvitusta ja ohjastavan heitä piirtämisessä. Tutkimuksessani en kuitenkaan halunnut kahlita lapsen mielikuvitusta käskemällä piirtämään jotain sadusta, vaan halusin antaa lapselle mahdollisuuden toteuttaa ihan mitä hän ikinä vain keksisi.

Amandan piirroksessa (kuva 12. s. 58) on nähtävissä sudelta piilottelevia pikku kilejä. Yksi on piiloutunut sängyn alle, toinen pesuvatiin ja kolmas kaappikelloon. Kuva on piirretty tarkasti ja harkiten, ja värimaailmassa on selkeästi tavoiteltu realismia. Eri esineet ja kilit ovat juuri sen värisiä, kuin ne oikeasti voisivatkin olla. Lapsi on siis oppinut, että tietyt asiat ovat tietyn värisiä, ja toistaa niitä piirustuksessaan, mikä on Lowenfeldin luokittelussa kaavavaiheelle ominaista. (Lowenfeld 1987, 277-279.)

Kuva esittää kerrottua satua täysin ja on niin taiten tehty, että mielestäni se voisi hyvin olla sadusta kertovan kirjan kuvituksena. Tämä kuvitusmaisuus tulee vahvasti esiin ja antaa olettaa, että Amandalla on ollut lapsuudessaan paljon mahdollisuuksia nähdä ja lukea lasten kuvakirjoja. Luettu satu on selkeästi ohjannut lapsen ajattelua ja saanut hänet keskittymään sadun kuvaamiseen, vaikka annoinkin vapaat kädet piirustusta toteuttaessa. Valittu tapahtuma on myös merkityksellinen, sillä syystä tai toisesta juuri se kohta sadusta on kiinnostanut lasta ja hän on ryhtynyt käsittelemään sitä piirtämisen keinoin.

Esineitä on pyritty kuvaamaan perspektiivin mukaisesti, ja sänky on esimerkiksi mielenkiintoinen yhdistelmä eri näkökulmia. Jalkojen perusteella sänkyä on kuvattu sivustapäin, kun taas sängynpääty on piirretty varsin onnistuneesti visuaalisen perspektiivin mukaan. Peitto ja tyyny on puolestaan kuvattu ylhäältä päin. Tämänkaltaisen eri näkökulmien yhdistely on tyypillistä älyllisen realismin vaiheessa Piaget'n luokittelussa (Piaget & Inhelder 1977, 66–67).

Amandan kuvasta puuttuu tällä kertaa kaavavaiheelle tyypillinen perusviiva, jolle esineet ja hahmot sommiteltaisiin. Esineet on silti aseteltu kuva-alalle loogisesti, kuin näkymättömälle perusviivalle, luoden perspektiivin tunnelmaa ja tilantuntua. Ikkunat seinällä ja huoneessa olevat esineet kertovat meille, että olemme sisällä. Piilottelevat kilit ja heidän piilopaikkansa on piirretty yksityiskohtaisesti ja huolellisesti, ja tällä kertaa myös värittäen. Esineiden ympäristö on taas hyvin tyhjä, ja mielestäni kuva kaipaisi lisää toimiakseen paremmin kokonaisuutena. Ensimmäisen tutkimusvaiheen mökkikuvassa oli kuvattuna paljon selkeämpi kokonaisuus ja esineet oli loogisesti sidottu toisiinsa. Tyhjän kuva-alan voi tulkita eri tavoin, mutta itse luulen sen johtuneen tytön väsähtämisestä. Tarkka työskentely vei aikaa ja voimia, ja hän ei jaksanut enempää. Saattaa olla myös, että tytön huolellinen tyyli ei sallinut työn hutaista loppuun, vaan mieluummin hän jätti sen vähän kesken ja katsojan mielikuvituksen varaan.

Aapon piirtämisprosessin käynnistyminen vei niin kauan, että mielestäni satuhetken virikkeellisyys ei välttämättä toiminut hänen kohdallaan niin kuin toivoin. Poika vaati rohkaisua ja lupauksen siskon avusta, jotta kykeni aloittamaan työskentelyn. On mahdollista, että poika koki piirtämisen liian haastavana ja sen vuoksi aloittaminen oli niin hankalaa. Vaikka sanoinakin lapsille, että saavat piirtää, mitä haluavat, niin lapsesta voi olla loogista olettaa, että sadun lukemisen jälkeen kuvan on esitettävä juuri äskettäin luettua satua. Näinhän kävi Amandankin tapauksessa. Jos Aapo koki, että häneltä odotettiin realistista piirrosta aiheesta, on ymmärrettävää, että piirtäminen tuntui vaikealta. Nuorempana lapsena Aapo ei ole vielä yhtä kuvallisesti kehittynyt kuin sisarensa, ja vertailu vanhempaan ja taitavaan sisareen on herkälle lapselle raskasta. Kun vakuuttelin hänelle, että hän todella sai piirtää, mitä halusi, ja sisko vielä lupasi auttaa, sai poika aloitettua piirtämisen.

Aapon piirroksessa (kuva 13 s. 59) on taas nähtävissä ihmispää, eli hymyilevät, isot kasvot. Pää on edellisen vaiheen kuvia isompi ja sille on piirretty tällä kertaa silmäripsiä. Pojan omien sanojen mukaan kasvot kuuluvat äidille. Piirroksen aihe ei liity luettuun satuun, vaan on todella jotain muuta. Värien käyttö on vielä rikkaampaa ja runsaampaa kuin Aapon aikaisemmissa töissä, sillä tällä kertaa mukana on myös väritettyjä pintoja. Käytettyjen värien määrä vaihtelee paljon, poika on selkeästi jatkanut eri värien testaamista ja tutkimista kaavavaiheen esiasteelle tyypilliseen tapaan

(Lowenfeld 1987, 225). Esineiden ja hahmojen ääriviivat on piirretty vahvoilla tusseilla, ja väripintojen värittämiseen poika on löytänyt puuvärit. Epäilemättä sisikon esimerkillä oli vaikutuksensa tähänkin asiaan.

Kuvaan on piirretty kaksi suorakaidemaista suljettua laatikkoa, joista toisen sisällä on äidin hymyilevä pää ja toisen sisällä on värikäs räsymattoa muistuttava suorakaide. Kenties isot laatikot edustavat eri huoneita? Toinen huone on se huone, missä Aapon äiti oli piirtohetkellä, ja toinen on ehkäpä se huone, missä olimme, sillä sen huoneen lattialla oli myös iloisenkirjava räsymatto. Piaget'n kehitysteorian luokittelun mukaan Aapo lukeutuu esioperationaaliseen vaiheeseen, mutta tämä piirros vihjaa, että poika olisi epäonnistuneen realismin vaiheessa, eikä satunnaisen realismin vaiheessa, kuten edellisen tutkimusvaiheen analysoinnissa ajattelin. Epäonnistuneen realismin vaiheessa kuvasta löytyy todellisuutta jäljenteleviä symboleita, jotka on aseteltu kuvaan rinnakkain yhtenäisten kokonaisuuksien sijaan. On tietenkin myös mahdollista, että nämä erilaiset realismin vaiheet ovat molemmat käynnissä yhtä aikaa. Lapsen kehittyessä eteenpäin ja siirtyessä vaiheesta toiseen vaiheet ovat päällekkäin, ja piirroksista on mahdollista löytää elementtejä molemmista vaiheista. (Piaget & Inhelder 1977, 66–67).

Aapon kuvassa voi havaita, mitä Anne Dyson tarkoitti tutkimuksessaan kirjoittamisen ja piirtämisen alkuvaiheista. Selkeästi poika yhdistää piirtämisen kirjoittamiseen, ehkä hän jopa sekoittaa nämä käsitteet keskenään. Vaikka poika osaa kirjoittaa jo oman nimensä ja on kirjoittanutkin sen kahdesti tähän kuvaan, eivät kirjoittamisen paradigmat ole hänelle vielä selkeitä, sillä poika rikkoo niitä tietämättään kirjoittamalla toisen nimistä takaperin. Kirjaimet ovat selkeästi hänelle vain symboleja, joita piirtää muiden symbolien, kuten ihmisen rinnalle paperiin. Ennakkoluulottomasti poika asettaa symbolit päinvastaiseen järjestykseen, mutta silti siinä lukee hänen mielestään hänen oma nimensä. (Dyson 1983, 22–25.)

Tutkimuksen toisessa vaiheessa lapset eivät olleet läheskään niin tuotteliaita kuin vapaan piirtämisen vaiheen aikana. Molemmat saivat aikaan vain yhden piirustuksen. Vaikka ilmapiiri oli yhä varsin rento, en harmikseni saanut havaita satuhetken elähdyttävää vaikutusta lasten taiteellisessa työskentelyssä. Ennemmin sanoisin, että satuhetki rajoitti heitä molempia. Vaikka itse piirustukset ovatkin molemmat hienoja

teoksia ja loppujen lopuksi komeita merkkejä onnistumisesta, asetti luettu satu heille molemmille jonkinlaisia ennakkokäsityksiä ja tavoitteita työskentelyyn. Aapo koki nämä paineet niin rajoittavina, että hänellä oli vaikeuksia päästä vauhtiin, ja Amanda puolestaan toteutti ja suoritti piirustustehtävää suunnitelmallisesti. Vapaalle ilmaisulle ja mielikuvituksen tykitykselle jäi vähemmän tilaa kuin ennalta toivoin.

### **8.3. Kuvakirjahetken vaikutukset lasten piirtämiseen**

Kuvakirjan lukemiseen suhtauduttiin innokkaasti ja odottavasti. Lukuhetken aikana kuville naureskeltiin ja niitä osoiteltiin kiinnostuneina. Hyvin pian kuitenkin ilmapiiri alkoi jähmettyä, ja epävarmuus valtasi molemmat lapset. Amandan ensimmäinen piirros (Kuva 15. s. 43), joka esitti pientä nauravaa kummitusta, hylättiin huonona ja epäonnistuneena. Tyttö vertasi omaa piirrosta juuri nähtyihin kuviin ja tavoitteli selkeästi samanlaista ilmaisua. Tästä kertoi pyyntö saada kirjan kuvat malliksi piirtämiseen. Kunnaksen kuvat olivat asettaneet tason, jolle Amandan mielestä hänen olisi pitänyt yltää. Hänen piirtämänsä kummitushahmo muistuttikin kovasti Kunnaksen kummituksia, ja on mielestäni varsin taitavasti piirretty. Tyttö ei kuitenkaan ollut tyytyväinen piirroksensa.

Sama epävarmuus vaivasi Aapoa, mutta vielä pahemmin kuin sisartaan. Aapon ensimmäinen yritelmä hirviöstä (kuva 16. s. 62) hylättiin nopeasti epäonnistuneena. Pojan yritykset haastaa riitaa sisarensa kanssa viestittävät pahasta olost, jota hän yritti purkaa ja käsitellä, mutta ei osannut tehdä sitä rakentavalla tavalla. Paha olo yltyi niin kovaksi, että aiheutti lopulta pojan totaalisen vetäytymisen pois epämukavasta tilanteesta. Murjottaminen ei kuitenkaan suonut helpotusta, vaan pienen itkun siivittämänä poika lopulta sai purettua pahan olonsa sanoiksi: ”Mä en osaa piirtää!” Vaadittiin paljon rohkaisevia sanoja ja pojan itsetunnon kohottamista, jotta sain hänen sisarensa avulla pojan jatkamaan piirtämistä, tai ainakin yrittämään piirtämistä uudelleen. Sillä yrityksiksi ne tuntuivat Aapolla tässä vaiheessa jäävän, sillä piirros toisensa jälkeen poika hylkäsi työnsä riittämättöminä.

Aapon ensimmäinen hirviöpiirros (kuva 16. s. 62) alkaa pojalle tyypillisellä tavalla. Hän piirtää taas pään, jonka voisi tulkita myös ihmishahmoksi, mutta villin ilmeensä puolesta sopii mainiosti pojan kuvailemaksi hirviöksi. Kuvassa on myös elävän viivan

muodostama suljettu alue, jonka päälle on piirretty ristisymboli. Kelloggin mukaan ristisymbolin piirtäminen on tyypillistä esioperationaalisen vaiheen lapselle, vaikka tässä kohtaa kyse saattaa olla myös piirroksensa pettyneen pojan toimista (Kellogg 1970, 7-12). Ehkä hän halusi vetää ruksin työnsä päälle, koska se oli hänen mielestään epäonnistunut. Aiemmista Aapon piirustuksista tuttu väri-iloittelu myös puuttuu tästä kuvasta. Poika on käyttänyt vain yhtä, violetinsinistä tussia piirroksessaan.

Amandan piirtämän raketin mallipiirroksen (kuva 17 s. 63) avulla Aapo saatiin suostuteltua jatkamaan piirtämistä. Aapon piirros raketista (kuva 18 s. 64) on itse asiassa mainio osoitus pojan kyvyistä hallita ja ohjata kynää. Aikuisen on täysin mahdollista tunnistaa raketti kuvasta. Silmän ja käden yhteistyö on varsin kehittynyttä kaavavaiheen esiasteessa olevalle lapselle. Kopioiminen onnistuu siis pojalta suhteellisen hyvin. Värimaailma jää tässäkin kuvassa hyvin yksipuoliseksi. Poika on jatkanut piirtämistä samalla violetinsinisellä tussilla kuin edellisessä työssään. Työ jää kuitenkin taas kerran kesken, kun poika turhautuu uudestaan ja hylkää piirroksen keskeneräisenä ja riittämättömänä..

Aapon seuraava piirros hirviöstä (kuva 19 s. 64) on mielestäni myös mainio teos. Kuvan hirviölle on ilmestynyt vartalo ja jalat pelkän pään sijaan, joten voisi tulkita, että edistystä aiempaan on havaittavissa. Siirtymä pelkästä päästä pääjalkaiseksi ihmishahmoa piirtäessä on alkanut. Kyse saattaa olla sattumasta, mutta on myös mahdollista, että muutoksia lapsen ilmaisussa voi havaita lyhyelläkin aikavälillä kaavavaiheen esiasteen lapsilla. Lowenfeldin mukaan tämän kehitysvaiheen aikana lapsi kasvaa ja kehittyy todella nopeasti, ja lapsen ajattelussa ja älyllisessä kehityksessä tapahtuu nopeita muutoksia (Lowenfeld 1987, 234). Sen vuoksi kuvallinen tuottaminen joustavaa ja lapsen työn tulokset ovat jatkuvassa muutoksessa. Värejä on käytetty piirroksessa rohkeammin, kuin kahdessa aikaisemmassa yksivärisessä kuvassa, mikä onkin Aapon piirroksille tyypillisempää. Kaikki kuvan elementit on tehty eri väreillä. Kuvan elementit on aseteltu epämääräisesti rinnakkain, ja tämä viittaa taasen Piaget'n kehitysteorian epäonnistuneen realismin vaiheeseen (Piaget & Inhelder 1977, 66–67).

Kaikesta huolimatta poika hylkäsi tämänkin piirroksen epäonnistuneena. Mielestäni tämä selkeästi osoittaa, että pojan mielessään asettamat tavoitteet omalle piirrokselleen ovat olleet epärealistiset. Juuri luetun kuvakirjan kuvat muodostivat pojan mielessä sen

”oikean” väri- ja muotomaailman, johon hänen tulisi muka pyrkiä. Lowenfeld varoitti teoksessaan vastaavasta tilanteesta, sillä pyrkimys taiteelliseen työskentelyyn tiettyjen kauneuskäsitysten mukaisesti on epäilemättä lasta kohtaan ja johtaa melko varmasti lapsen itsevarmuuden menettämiseen (Lowenfeld 1987, 7). Näin kävi ainakin Aapon kohdalla.

Aapon viimeinen piirustus (kuva 20 s. 65) oli keskittyneen piirtämisen sijaan ennemminkin motorista leikkiä ja vapaata pyörittelyä paperin pinnalla. Tutkimushetkellä se näytti mielestäni satunnaiselta suttaamiselta, mutta näin jälkikäteen tarkasteltuna olen hyvilläni, että hän lopetti piirtelyhetkensä tähän kuvaan. Aapo piirsi nopeasti ja paineettoman tuntuisesti, enemmänkin nauttien kynän liikkeestä paperilla ja tutkaillen vaihtelevan viivan jälkeä. Piaget kutsuisi tätä sensomotoriseksi leikiksi, joka tuottaa lapselle nautintoa (Piaget & Inhelder 1977, 65). Kellogg olisi samaa mieltä, ja lisäisi sensomotorisen leikin lisäksi listaan visuaalisen nautinnon (Kellogg 1970, 7 ja 255). Kuvassa on tunnistettavissa useita Kelloggin nimeämiä peruspiirroksymboleja, kuten siksak-linja, kaarevat käyrät ja risti (Kellogg 1970, 15).

Amanda kärsii tutkimustilanteessa samasta epävarmuuden tunteesta kuin veljensä. Amanda tosin pystyy käsittelemään tätä tunnetta rakentavammin kuin Aapo, eikä tyttö anna sen ottaa valtaa ja lamauttaa hänen työskentelyään. Epävarmuus tulee kuitenkin ilmi selkeästi, kun Amanda hylkää ensimmäisen kummitus-piirroksensa huonona. Myös seuraavassa työssään (kuva 17 s. 63) voi havaita epävarmuutta, sillä piirustukseen kirjoittamassa tarinassaan Amanda kritisoi hienovaraisesti omaa kuvaansa. Lyhyt tarina kahdesta kummituksesta loppuu lauseeseen ”Oli kai pitkä tutti.” Tytön mielestä vauva-kummituksella on siis tavanomaista pidempi tutti, joka ei mitään ilmeisimmin onnistunut niin kuin hän olisi halunnut. Amanda kuitenkin ratkaisee tämän pitkän tutin ongelman tällä samaisella lauseella todetessaan, että se nyt kai oli sitten normaalia pidempi. Sellaista sattuu.

Tämä piirustus oli Amandan viimeinen työ (kuva 17 s. 63). Piirros on erityisen mielenkiintoinen, sillä se on ikään kuin jaettu kahteen osaan. Mustalla puuvärillä on piirretty hänen ”oma osuutensa” ja tämä alue on rajattu samalla mustalla puuvärillä omaksi alueekseen. Alueen ulkopuolelle jää iloisien värikäs rakettipiirustus, jota Amanda piirtää malliksi pikkuveljelleen auttaakseen häntä etenemään piirtämisessä.



Nämä piirustuksen kaksi täysin erilaista osaa muodostavat mielenkiintoisen kontrastin keskenään. Huomattavaa on, että Amanda sai oman osansa kuvassa valmiiksi ensin, ja sen jälkeen piirrettyään raketin esimerkiksi veljelleen Amanda keskittyi värittelemään mallialueen raketin ympäristöä ja taivasta kaikessa rauhassa. Aivan kuin rakettipiirustuksen piirtäminen ja värittäminen olisi houkuttanut häntä enemmän kuin satukirjan mukaan toteutettava piirustus, vaikka en taaskaan sellaista heiltä ollut pyytänyt. Mallipiirustuksen tekeminen loi Amandalle tilaisuuden nauttia vapaasta piirtämisestä, jota ei lainkaan sitonut hänen omat ajatuksensa siitä, miltä kuvakirjahetken jälkeisen piirustuksen tulisi näyttää. Amanda vain auttoi veljeään hyvän isosiskon tavoin.

Amandan oman alueen piirustus on jälleen kuin suoraan kuvakirjasta, kuten oli tutkimuksen toisessakin vaiheessa. Piirroksen yhteydessä on jopa oma tarinansa, kuten kuvakirjoissa yleensäkin. Amanda on taitavasti piirtänyt kaksi veikeää kummitushahmoa ja myös nimennyt ne. Nähdäkseni Amanda toteutti oman versionsa Hui Kauhistus!–kirjan kummitusperheestä. Hahmot muistuttavat todella paljon Kunnaksen piirtämiä kummitushahmoja, vaikka en antanutkaan Amandalle kirjaa piirtämisen malliksi. Amandan oman osan piirroksen värit jäivät tällä kertaa olemattomiksi, kun Amanda paneutui enemmän raketin mallikuvan piirtämiseen. Toisaalta värien vähäisyys voi johtua myös siitä, että tytön mielestä kummitusten kuuluu olla valkoisia. Sen värisiähän ovat Mauri Kunnaksenkin piirtämät lakanoihin pukeutuneet kummitukset.

Tutkimukseni kolmas ja viimeinen vaihe jäi kauas siitä kuvallisesta ilotulituksesta, johon alun perin oletin lasten yltävän. Asetelma kääntyikin oikeastaan täysin pääläelleen. Ennalta oletin, että visuaalisesti rikas maailma ruokkisi lasten mielikuvitusta vielä lisää, mutta sen sijaan se vain asetti heille entistä tiukemmat rajat ja ihanteet, joihin tulisi pyrkiä. Kuvakirjahetken aiheuttamat paineet olivat ainakin Aapolle aivan liikaa, ja valitettavasti poika joutui kärsimään epäonnistumista ja itsetunnon hetkellistä menetystä. Toivottavasti tämä jäi vain hetkelliseksi takaiskuksi pojan kuvallisen kehityksen tiellä.

#### 8.4. Tutkimuksen tuloksia tutkimusongelmien kautta tarkasteltuna

Ensimmäinen tutkimuskysymys kysyi, onko eroa tutkimusjoukon kuvallisen ilmaisun tuotoksissa, kun lastenkirjallisuudella stimuloinnin jälkeisiä tuotoksia verrataan ns. vapaan piirtämisen tuotoksiin. Erot olivat selviä, ja niitä ilmeni erityisesti lasten suoriutuskyvyssä. Vapaa piirtäminen oli selkeästi tuotteliaampaa ja vapaampaa kuin lastenkirjallisuudella stimuloidut tuotokset. Piirtämisen ilmapiiri oli rento ja miellyttävä, ja molemmat lapset kokivat onnistumisen tunteita. Turvallisen aikuisen läsnäolo edisti vapaan piirtämisen hyötyjä ja lapsi pystyi käsittelemään piirtämisen ohessa mieleensä nousevia askarruttavia kysymyksiä.

Satukirjan kuuntelun jälkeinen piirtäminen oli erilaista kuin vapaan piirtämisen aikana. Työskentely eteni ihan hyvin, mutta kuunneltu satu ohjasi selkeästi lasten ajattelua ja näin myös piirtämisen toteutumista. Tämä oli suurin ero vapaaseen piirtämiseen, jolloin ideat ja ajatukset siirtyivät vapaasti omalla painollaan eteenpäin. Vaikka satu ohjasi lasten ajattelua, suoriutuivat molemmat lapset piirtämisestä ja saivat aikaan hienot piirroksia.

Värikkään kuvakirjan tutustuttaminen tilanteeseen toi ongelmia. Kun jo pelkkä satu ohjasi lapsen ajattelua, niin satu kuvilla rajasi ajattelun vielä pienempään kehykseen. Tämä ahdisti lasta ja sai itseluottamuksen murenemaan, ja lapsi koki epäonnistuvansa hänelle asetetuissa oletettavissa tehtävissä.

On tietenkin täysin mahdollista, että tutkimuksen tilanteisiin ja lasten reaktioihin vaikutti joku muu sosiaalinen tai ympäristöllinen syy, kuten huonosti nukuttu yö tai nälkäinen vatsa. Tutkimustilanteita valmistellessani lasten äidin kanssa mitään vastaavanlaisia tekijöitä ei kuitenkaan tuotu tietooni, joten varsin luottavaisin mielin voin uskoa saamieni tulosten riippuvan itse ennalta asettamistani muuttujista.

Tutkimusjoukon lapset olivat molemmat määriteltävissä piirustustensa perusteella Lowenfeldin ikäkausiin perustuvilla kehityskausilla. Amanda oli kaavavaiheen kehityskaudella ja Aapo oli kaavavaiheen esiasteella. Molempien piirroksista oli löydettävissä kehityskausille tyypillisiä piirteitä. Tulkitsin piirroksia myös Piaget'n kehitysteorian jaottelun mukaisesti, ja molemmat lapset kuuluivat esioperationaaliseen

kehityskauteen. Aapo edusti satunnaisen realismin ja epäonnistuneen realismin kehitysvaiheita, ja Amanda edusti visuaalisen realismin vaihetta.

Epäilemättä on selvää, että saduilla ja kuvakirjoilla on tärkeä merkitys lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Satujen kautta lapsi voi prosessoida elämäänsä ja kokea läheisyyttä läheistensä kautta. Erityisesti ääneen lukeminen on lapselle hyödyllistä hänen kehityksensä ja tulevan menestymisen kannalta. Sadut opettavat lapselle paljon sosiaalisia käytöstapoja, ohjastavat selviytymään vaikeuksista sekä luovat toivoa lapsen elämään. Kokonaisvaltaisen kehityksen edistämisen kautta saduilla on positiivinen vaikutus myös kuvalliseen kehitykseen, sillä kuvallinen kehitys kulkee käsi kädessä lapsen kielellisen, älyllisen ja motorisen kehityksen kanssa. Yhdessä nämä kaikki kehityksen osa-alueet muodostavat lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen. Tutkimukseni toteuttamisen jälkeen en voi kuitenkaan muuta kuin todeta, että lapsen kehityksen kannalta voisi olla viisaampaa pitää satuhetket erillään piirtämishetkistä. Satujen lukeminen yhdessä sekä piirtäminen ovat molemmat hienoja keinoja lapsen henkisen kasvun edistämiseksi, mutta niiden toteuttaminen yhtäaikaaisesti saattaa aiheuttaa lapselle turhia paineita.

## 9. PÄÄTELMÄ

Tässä tapaustutkimuksessa tutkittiin eroja vapaan piirtämisen ja lastenkirjallisuuden kahdella lajityypillä stimuloitujen piirtämisten välillä. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa voi tutkimusta pitää onnistuneena, sillä se tuotti tuloksia. Tutkimuksen eri vaiheilla ja niiden tuloksilla oli keskenään valtavia eroja kaikin puolin, sekä itse tilanteilla ja niiden psykologisilla vaikutuksilla tutkimusjoukkoon että itse tuotoksiin eli piirroksiin.

Vapaan piirtämisen hyödyt lapsen kuvalliselle ilmaisulle olivat ilmeisiä. Tilanne oli rento ja piirroshetki tuntui yhdeltä hauskalta leikiltä. Piirtäminen kirjallisen stimulaation jälkeen oli huomattavan erilaista, ja syy-seuraus-suhde satuhetken ja sen jälkeen toteutetun piirtämisen välillä oli mielestäni niin ilmeinen, että sitä voidaan pitää suuntaa-antavana tuloksena. Kun satuhetki tuotiin mukaan kuvioon, ei vapaan piirtämisen malli enää toteutunut. Kuvatonkin satu asetti lapsille kuvitteellisia rajoja, joiden sisään lapsen tuli omasta mielestään pyrkiä. Kun luettavaksi kirjaksi otettiin kuvakirja, tilanne paheni entisestään. Valmiit, taiteilijan luomat kuvat kirjassa edustivat lapselle sitä tarkkaan rajattua kuvaihannetta, jota tavoitella. Koska oli itsestään selvää, että pienet lapset eivät kykenisi saavuttamaan tuota ihannetta, aiheutti lukukirjahetken jälkeinen piirtäminen lapselle ahdistusta ja itsetunnon vähenemistä.

Kuvattoman sadun luoma provokaatio piirtämiseen ei ollut lapselle niin rankka ja ahdistava kuin kuvakirjan. Tämä on selitettävissä sillä, että vaikka satu asettikin tarinallaan lapselle rajoja ja ohjasi hänen ajatteluaan, saattoi lapsi itse kuvitella sadussa esiintyvät hahmot ja maailman, jossa he olivat. Valmista muotomaailmaa ei siis tarjoiltu hänelle, vaan jokaisen lapsen oma mielikuva sadusta oli kullekin se oikea versio. Tämä salli sen verran liikkumavaraa mielikuvitukselle, että lapsi kykeni soveltamaan satua annettuun piirrostehtävään. Jos siis aikuinen haluaa toteuttaa yhdistettyjä satu- ja piirroshetkiä ilman, että haluaa aiheuttaa lapsen kehitykselle suurempaa harmia, kannattaa ehdottomasti valita kuvaton satu. Mielestäni paras tapa toteuttaa tämä hetki olisi ensin lukea lapsille satu ilman kuvia eläytyen kerrontaan, ja lapset voisivat kuunnella rauhassa keskittyen satuun. Siten jokainen lapsi saisi toteuttaa kukin oman visionsa. Aikuisen kannattaa ottaa huomioon, kuinka vanhan lapsen kanssa

kyseistä tehtävää toteuttaa. Jos lapsi on vielä liian varhaisessa vaiheessa kuvallisessa kehityksessään, hän ei pysty prosessoimaan satua ja yhdistämään sitä piirtämiseen.

Tutkimuksen teon varrella jouduin tutkijana kohtaamaan ne sisälläni olevat ennakkoluulot ja ennakkoajatukset, joilta luulin kykeneväni välttymään keskittymällä olemaan objektiivinen ja avoin kaikelle tapahtuvalle. Tutkija on kuitenkin vain ihminen, ja menemällä mukaan tilanteeseen muutuin pelkästä tarkkailijasta osallistujaksi. Tällä oli hyvät ja huonot puolensa. Osallistuja sitoutuu tilanteeseen aina tunnepitoisesti ja se taas kyseenalaistaa tutkijan objektiivisuutta ja neutraaliutta tutkimuksen teon kannalta katsoen. Toisaalta taas tukeni ja kannustukseni oli monessa kohtaa olennaisen tärkeää tutkimuksen kohdejoukolle, jotta he saivat aikaan piirroksia ja näin tutkimusaineistoa minulle.

Suurimmat hyödyt ja suurin menestys saavutettiin yhteisellä vapaan piirtämisen hetkellä ilman mitään satuja ja kuvia. Lapsi sai piirtää, mitä halusi ja mihin hän kykeni ilman paineita mihinkään suuntaan. Aikuisen läsnäolo ja huomio loivat mahdollisuuden henkiseen kasvuun, jota lapsi saattaa piirtämisen avulla saavuttaa. Näissä piirroksissa oli myös nähtävissä koko ajan vapautuvampaa kuvallista ilmaisua, mitä enemmän piirroksia tehtiin. Mielikuvituksella oli mahdollisuus ja täydet edellytykset nousta lentoon. Ja iloisesti se lensikin!

Lastenkirjallisuus ja kuvataide tarjoavat lapsille paljon hyviä virikkeitä ja mahdollisuuksia kehittää ja monipuolistaa omaa ilmaisua ja itseään. Kaikkein tärkeintä on kuitenkin tarjota lapselle mahdollisuus toteuttaa itseään paineettomassa ja turvallisessa ympäristössä, oli kyse sitten piirtämisestä, tarinan kirjoittamisesta tai yhteisestä lukuhetkestä. Turvallisen aikuisen osallistuva läsnäolo taitaa olla helpoin ja varmin tapa edesauttaa lapsen kehitystä. Lasta tarkasti kuunteleva korva on tarpeen, kun esiin nousee lapsen mieltä askarruttavia kysymyksiä. Me kaikki olemme yksilöitä ja etsimme loppujen lopuksi itse omat tiemme. Kasvattajana aikuinen voi tarjota lapselle oman tuen ja turvansa. Yhteisten satuhetkien ja taiteellisen työskentelyn avulla voi näin antaa lapsen etsiä oman polkunsä elämään.

## LÄHTEET

*10 faktaa lukemisesta 2017*. Lukukeskus, 2017. <http://www.lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2017/>. Päivitetty 15.1.2019. Tulostettu 15.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Beilin, Harry, 2016. *Piaget'n teoria*. s. 109-160. Teoksessa: Vasta, Ross (toim.). 2016. *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. (englanninkielinen alkuteos 1992). Suomentanut Anne Toppi. United Press Global, Tallinna.

Bettelheim, Bruno, 1998/1975. *Satujen lumous: Merkitys ja arvo*. (The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales) Suomentanut Mirja Rutanen. 6. painos. WSOY, Juva.

Burt, Cyril. 1922. *Mental and scholastic tests*. 2. painos. Orchard House, Westminster. P.S. King and Son, LTD. London. Löytyy digitalisoituna osoitteesta: <https://archive.org/details/mentalscholastic00burtrich/page/298> Tulostettu 7.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Dyson, Anne Haas, 1983. *The emergence of visible language: Interrelationships between drawing and early writing*. The University of Georgia. USA. Tutkielma. Löytyy digitalisoituna osoitteesta: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED230280.pdf>. Tulostettu 17.2.2015. Tuloste tekijän hallussa.

Erikson, E. H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta* (englanninkielinen alkuteos 1950). Gummerus, Jyväskylä.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Gummerus, Jyväskylä.

Haapaniemi-Maula, Ritva, 1997. *Lapsi on sadun sankari*. s.45–53. Teoksessa: Jokipaltio, Johanna (toim.). 1997. *Sadun Voimat 2. Polunpäitä sadun maailmaan*. Maaseudun sivistysliitto, Jyväskylä.

- Havaste, Paula, 2001. *Kotimainen kuvakirja kohti uutta nousukautta* s.51–56. Teoksessa: Rättyä, Kaisu ja Raussi, Raija (toim.). 2001. *Tutkiva katse kuvakirjaan*. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Jyväskylä.
- Himberg, Lea, Laakso, Juhani, Peltola, Ritva, Näätänen, Risto & Vidjeskog, Jan.. 1999. *Kehittyvä ihminen - Psykologia 2*. WSOY, Porvoo.
- Hirsjärvi, Sirkka. (toim.) 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. 1.-2. painos. Otava, Keuruu.
- Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. 4.-5. painos. WSOY, Juva.
- Issakainen, Marianne & Törmä, Kirsti. 1992. *Kuvataideopetuksen perusteet päiväkodin opettajille*. Tekijät, Jyväskylä.
- Kellogg, Rhoda. 1970. *Analyzing Children's Art*. Mayfield Publishing Company, California.
- Korolainen, Tuula. 2001. *Kohti horisonttia*. s. 9-12. Teoksessa: Korolainen, Tuula. (toim.) 2001. *Kirjaseikkailu – Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Tammi, Hämeenlinna.
- Kunnas, Mauri & Kunnas, Tarja. 1985. *Hui kauhistus!* 17. painos. Otava, Keuruu.
- Kuusinen, Jorma. 1995. *Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta*. s. 311–322. Teoksessa: Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan – kehitys kontekstissaan*. 1.-8. painos. WSOY; Helsinki.
- Lappalainen, Irja, 1979. *Suomalainen lasten- ja nuortenkirjallisuus*. 2. uudistettu painos. Weilin Göös, Espoo.

Laukka, Maria. 2001. *Sotketut peikon kasvot – Kuvakirjat ja kirjojen kuvat*. s. 63–76.

Teoksessa: Korolainen, Tuula (toim.). 2001. *Kirjaseikkailu – Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas*. Tammi, Hämeenlinna.

Lauri, Sirkka. 1980. *Fyysinen ja motorinen kehitys, lapsen perustarpeet ja hoito*. s. 95–114. Teoksessa: Takala, Annika & Takala, Martti. 1980. *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. 4. painos. WSOY, Porvoo.

Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G., 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Newbury Park.

Lowenfeld, Viktor & Brittain W. Lambert, 1987. *Creative and mental growth*. 8. painos. Macmillan Publishing Company, New York.

Lyytinen, Heikki, Eklund, Kenneth & Laakso, Marja-Leena. 1995. *Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus*. s.40–65. Teoksessa: Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan – kehitys kontekstissaan*. 1.-8. painos. WSOY, Helsinki.

Majaluoma, Markus, 2000. *Lastenkuvakirjoja... kenelle ja miksi?* s.19–26. Teoksessa: Rättyä, Kaisu ja Raussi, Raija, 2001. *Tutkiva katse kuvakirjaan*. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Jyväskylä.

Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael, 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2. painos. Sage Publications, Thousand Oaks.

Munter, Hilka. 1995. *Minä muiden kanssa, minuuden sosiaalinen synty*. s. 66–86. Teoksessa: Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan – kehitys kontekstissaan*. 1.-8. painos. WSOY, Helsinki.

Nummenmaa, Raija & Nummenmaa, Tapio. 1980. *Lapsen kehitys ja kasvatus*. Otava, Keuruu.



Ojanen, Sinikka, 1980. *Mitä sadut merkitsevät lapselle. Psykodynaaminen teoriatausta ja kansansadun merkitys.* s.9-43. Teoksessa: Ojanen, Sinikka & Lappalainen, Irja & Kurenniemi, Marjatta. 1980. *Sadun avara maailma. Sadut varhaiskasvatuksen tukena.* Otava, Keuruu.

Piaget, Jean. 1987. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä.* (Ranskankieliset alkuteokset 1964, 1970 ja 1972.) Suomentanut Saara Palmgren. WSOY, Juva.

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel, 1977. *Lapsen psykologia.* (Ranskankielinen alkuteos 1966.) Suomentanut Mirja Rutanen. Gummerus, Jyväskylä.

Pulkkinen, Lea. (toim.) 1996. *Lapsesta aikuiseksi.* 2. painos. Atena, Juva.

Pullinen, Jouko, 7.3.2008. *Lapsen kuvailmaisun kehityspiirteitä.* PowerPoint-esitys. Tuloste tekijän hallussa.

Rhedin, Ulla, 2001/1992. *Bilderboken. På väg mot en teori.* Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet 45. Alfabeta Bokförlag AB, Stockholm.

Räsänen, Marjo, 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus.* Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Gummerus, Jyväskylä.

Siren-Tiusanen, H. 1995. *Motorisen kehityksen kontekstisidonnaisuus.* s. 87–104. Teoksessa: Lyytinen, Paula, Korkiakangas, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.). 1995. *Näkökulmia kehityopsykologiaan – kehitys kontekstissaan.* 1.-8. painos. WSOY, Helsinki.

Soininen, Marjaana, 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet.* Painosalama Oy, Turku.

*Susi ja seitsemän pikku kiliä.* s.5-8. Teoksessa: *Grimmin satuja.* 2012. Otava, Keuruu.

*Suomi lukee – ja ostaa kirjoja.* Taloustutkimus 2014. Löytyy digitaalisena osoitteesta: [https://kirjakauppaliitto.fi/wp-content/uploads/2017/12/Suomi-lukee\\_20140526.pdf](https://kirjakauppaliitto.fi/wp-content/uploads/2017/12/Suomi-lukee_20140526.pdf)  
Päivitetty 15.1.2019. Tulostettu 15.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Takala, Annika & Takala, Martti. 1992. *Psykologinen kehitys lapsuusiässä.* WSOY, Porvoo.

Tamminen, Tuula. 2004. *Olipa kerran lapsuus.* WSOY, Juva.

*Tilastotietoja.* 2019. Kirjakauppaliitto Ry. <http://kirjakauppaliitto.fi/kirja-ala-suomessa/tilastotietoja/>. Päivitetty 15.1.2019. Tulostettu 15.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Tuomi, Jouni. & Sarajärvi, Anneli. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Gummerus, Jyväskylä.

Ylönen, Hilikka, 2000. *Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle.* Tammi, Tampere.

## KUVALÄHTEET

Kuva 1. ”Suurimpien kirjakauppaketjujen myynnin muutos ajalla 1.1.–30.9.2018.”

*Tilastotietoja*. 2019. Kirjakauppaliitto Ry. <http://kirjakauppaliitto.fi/kirja-ala-suomessa/tilastotietoja/>. Päivitetty 15.1.2019. Tulostettu 15.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Kuva 4. ”Suomi on kärkimaita kansainvälisissä vertailuissa.”

*10 faktaa lukemisesta 2017*. Lukukeskus, 2017. <http://www.lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2017/>. Päivitetty 15.1.2019. Tulostettu 15.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Kuva 5. ”Kotona lapselle ääneen lukemisen vaikutus”. s. 3. *10 faktaa lukemisesta 2017*.

Lukukeskus, 2017. <http://www.lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2017/>. Päivitetty 15.1.2019. Tulostettu 15.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Kuva 4. ”Kodilla on ensisijainen rooli lapsen lukemisen ja lukuinnon synnyttäjänä.

Lapsen lukutaidon kannalta jopa kotona oleva kirjojen määrä on ratkaisevaa. Kattavan kirjastoverkon ansiosta kirjamäärä ei onneksi ole rahasta kiinni.” s. 11. *10 faktaa lukemisesta 2017*. Lukukeskus, 2017. <http://www.lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2017/>. Päivitetty 15.1.2019. Tulostettu 15.1.2019. Tuloste tekijän hallussa.

Kuva 5. Rhoda Kelloggin koostamat peruspiirrossymbolit (The Basic Scribbles) s. 15.

Kellogg, Rhoda. 1970. *Analyzing Children's Art*. California, USA. Mayfield Publishing Company, USA.

Kuva 11. Rie Cramer: ”Susi ja seitsemän pientä kiliä”.

*Grimmin satuja*. 2012. s. 65. Otava, Keuruu.

Kuva 14. Mauri Kunnas: ”Hui Kauhistus”-kirjan kansikuva.

Kunnas, Mauri & Kunnas, Tarja. 1985. *Hui kauhistus!* 17. painos. Otava, Keuruu.

Muut tutkielmassa esiintyneet kuvat, joita ei mainita kuvalähdeluettelossa, olivat tutkittavana olleiden henkilöiden piirtämiä piirustuksia. Kuvien alkuperäiset versiot ovat tutkijan hallussa.